

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

COMO LIDAR COM A DISLEXIA? INTERVENÇÃO NUMA CRIANÇA DISLÉXICA

Luís Filipe dos Santos Almeida Pinto Magalhães

Coimbra, 2016

Luís Filipe dos Santos Almeida Pinto Magalhães

COMO LIDAR COM A DISLEXIA? INTERVENÇÃO NUMA CRIANÇA DISLÉXICA

Dissertação de mestrado em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor),
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutora Natália Pires

Orientador: Prof. Doutor João Vaz

Data da realização da Prova Pública: 15 de janeiro de 2016

Classificação: 17 valores

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor João Vaz, pela atenção, disponibilidade, incentivo e sugestões de grande valia que contribuíram decisivamente para a concretização do trabalho.

À Escola Superior de Educação de Coimbra por me ter proporcionado uma formação de qualidade, alicerçada no rigor e na exigência.

À minha escola que promove os valores, o mérito e o ensino de qualidade.

À aluna e aos pais pelo interesse, empenho e dedicação evidenciados.

Aos meus colegas e amigos pelo apoio demonstrados.

À minha família pelo apoio, compreensão e disponibilidade.

Resumo

O presente trabalho resulta de uma intervenção – ação realizada no âmbito de um Trabalho de Projeto que se insere no Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Coimbra e procura descrever e interpretar as dificuldades de uma aluna disléxica que frequenta o quinto ano de escolaridade pela primeira vez.

Como se sabe, a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada decisiva para a integração do indivíduo na sociedade.

Crianças e jovens disléxicos estão habituados a conviver com as dificuldades. É frequente terem de lidar com o insucesso escolar, nomeadamente no início da escolaridade, altura em que a aprendizagem da leitura e da escrita assume particular significado e sentem que ficam aquém do que esperam os seus pais, os seus professores e, acima de tudo, eles próprios.

O presente estudo procurou, pois, identificar e compreender as dificuldades que enfrenta uma criança disléxica no momento em que é confrontada com o ato de ler e/ ou de escrever.

Este estudo teve por base uma intervenção que pôs em prática metodologias/ estratégias específicas que foram redefinidas de acordo com as dificuldades evidenciadas pela discente.

Assim, ao nível da intervenção e promoção de competências da leitura e da escrita, tornou-se fundamental implementar atividades individualizadas para a aluna, entre as quais se destacam, por exemplo, a leitura apoiada e os ditados. No sentido de dar resposta ao problema supracitado utilizou-se uma metodologia qualitativa de cunho descritivo e interpretativo.

Nesta intervenção foi privilegiado um método de reeducação, o Método Fonomímico, o qual disponibiliza uma grande variedade de recursos a serem utilizados com crianças disléxicas. Deste método destaca-se ainda o facto de privilegiar o carácter progressivo e gradual das aprendizagens nos domínios da leitura e da escrita.

A aluna evoluiu na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo evidenciado melhorias ao nível da fluência e da precisão da leitura, bem como ao nível da ortografia (menos erros ortográficos) e da caligrafia (maior rigor).

Realça-se ainda o progresso ao nível da autoestima, o qual se refletiu numa atitude de maior empenho.

Considera-se, ainda, que o conhecimento, por parte de todos aqueles que estão diretamente envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, dos diferentes instrumentos para avaliar as competências dos discentes e a multiplicidade de estratégias para as desenvolver e consolidar são nucleares para o sucesso dos alunos.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Leitura, Escrita, Métodos de Reeducação na Leitura e na Escrita.

Abstract

This work is the result of an intervention-action done as project work within the Special Education Master - Cognitive and Motor Domain of the Escola Superior de Educação in Coimbra and seeks to describe and interpret the difficulties of a dyslexic student who attends the fifth grade the first time.

As it is known, the learning to read and write is considered crucial for the integration of the individual in the society.

Children and young dyslexics are accustomed to live with the difficulties. They often have to deal with school failure, particularly at the start of school, when learning to read and write is of particular significance and feel they fall short of their parents' expectations, their teachers and, above all, themselves.

This study sought therefore to identify and understand the difficulties of a dyslexic child at the time this child is confronted with the act of reading and/ or writing.

This study was based on an intervention that has put in practice specific methodologies/ strategies that have been redefined according to the difficulties presented by the student.

Thus, the level of intervention and the promotion of reading and writing skills has become crucial to implement individualized activities for the student, among which stand out, for example, supported and spelling activities. In order to address the aforementioned problem used a qualitative methodology with descriptive and interpretative characteristics.

In this intervention it was privileged a method of re-education, the *Método Fonomímico*, which offers a wide variety of resources to be used with dyslexic children. In this method it is also highlighted the effect of promoting the progressive and gradual nature of learning in the reading and the writing areas.

The student developed in reading and writing and has shown improvements in fluency and reading accuracy as well as the level of spelling (less misspelled words) and calligraphy (more accuracy).

There is also an emphasis of the progress of self-esteem, which is reflected in a greater commitment attitude.

It is also considered that the knowledge on the part of those who are directly involved in reading and writing learning, the different instruments to assess the skills of students and the multiplicity of strategies for developing and consolidating are central to the student's success.

Keywords: Learning Disabilities, Dyslexia, Reading, Writing, Reeducation Methods in Reading and Writing.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de abreviaturas	xi
Índice de figuras	xiii
Índice de quadros	xiii
Índice de gráficos	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1. Dificuldade de Aprendizagem	7
Capítulo 2. Dificuldade Específica de Aprendizagem	11
2.1. Classificação e Características das Dificuldades Específicas de Aprendizagem (A Classificação do DSM-5)	14
Capítulo 3. Dificuldades na Leitura e na Escrita	17
3.1. Problemas de leitura	19
3.2. O que envolve uma leitura competente	21
3.3. Como se aprende a ler	22
3.4. Dificuldades na aprendizagem da leitura	28
3.4.1. A Consciência Fonológica	28
3.5. Precisão na Leitura	30
3.6. Fluência de leitura	32
Capítulo 4. As dificuldades na leitura – Dislexia	33
4.1. Conceito	35
4.2. As manifestações da Dislexia	38
4.3. Tipos de Dislexia	39
4.3.1. Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva e Dislexia Adquirida – - Subtipos	40
4.4. Causas	45

4.5. Dislexia - Teorias Explicativas	51
Capítulo 5. Os Métodos de Intervenção	55
5.1. Método Fonomímico	57
5.2. Métodos multissensoriais na abordagem da Dislexia	58
5.3. Métodos de intervenção no ensino da leitura	59
Capítulo 6. Disortografia	65
6.1. Subtipos na Disortografia	69
6.2. Fatores/ causas justificadores das dificuldades disortográficas	70
 PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	 73
Capítulo 1. Metodologia do estudo	75
1.1. Objetivos e questões metodológicas	77
1.2. Etapas do estudo	78
1.3. Procedimentos pedagógico-didáticos	80
1.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	81
1.5. Tratamento e análise dos dados	81
Capítulo 2. Caracterização do caso	83
2.1 Escola/turma	85
2.2. Aluna	85
2.2.1. Histórico da aluna	86
2.2.2. Avaliação psicológica	86
2.2.3. Perfil e Competências Gerais	91
Capítulo 3. Intervenção, resultados e discussão	93
3.1. A intervenção	95
3.2. Desenvolvimento da intervenção	95
3.3. Discussão dos resultados	123
Conclusão	127
Bibliografia	131
ANEXOS	139

Índice de abreviaturas

AID – Associação Internacional de Dislexia

CID – Classificação Internacional de Doenças

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DEA/ DAE – Dificuldades Específicas de aprendizagem

DfES – Department for Education and Skils

DSM-V – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

QI – Quociente de Inteligência

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

Índice de figuras

Figura 1 – **Marca neurológica da Dislexia**

Figura 2 – **Sistema neuronal para a leitura**

Índice de quadros

Quadro 1 – **Níveis de leitura de acordo com a precisão**

Quadro 2 – **Tipos e subtipos de dislexia**

Quadro 3 – **Tipologia clássica da dislexia**

Quadro 4 – **Algumas dificuldades que surgem associadas à dislexia**

Quadro 5 – **Competência implicada no processo de escrita correta**

Quadro 6 – **Classificação dos disortográficos**

Índice de gráficos

Gráficos 1 – **Leituras repetidas**

INTRODUÇÃO

Como todos sabemos, a atividade da escola assenta, de acordo com a terminologia anglo-saxónica, nos três **rs** tradicionais: *Reading*, *wRiting* e *aRithmetic*, isto é, leitura, escrita e aritmética, respetivamente.

As dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais obstáculos que surgem ao longo da escolarização. Estas dificuldades comprometem outros domínios da aprendizagem, condicionando todo o percurso escolar do aluno e, consequentemente, levando a uma diminuição da sua autoestima.

A Dislexia e a Disortografia podem enquadrar-se no âmbito destas dificuldades, sendo habitualmente detetadas em crianças que, ao iniciarem a escolaridade, demonstram uma dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura/ escrita.

Deste modo, os alunos com dificuldades de aprendizagem nas áreas da leitura e da escrita são uma preocupação para as escolas e para os professores/ educadores.

Tal realidade obriga, obviamente, a uma utilização de ferramentas ajustadas ao perfil de cada aluno, devendo essas ser diversificadas quando se trate de alunos menos bem sucedidos.

Uma intervenção eficaz permite à criança adquirir autoconfiança e melhorar significativamente o seu desempenho.

Cruz (2007) refere que, primeiro, aprendemos a ler, para, depois, lermos para aprender, pois passada uma fase inicial em que se aprende a ler e a escrever, a leitura e a escrita funcional passam a ser utilizadas em novas aprendizagens.

Para Citoler (1996) a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser vista como um elemento dum sistema mais vasto de comunicação, pelo que não constitui um fim em si mesmo, sendo, na realidade, um instrumento que vai permitir melhorar o sistema linguístico e comunicativo da pessoa, proporcionando-lhe também as chaves para o acesso noutras aprendizagens.

Segundo Fonseca (2008), a aprendizagem está dependente de diversos fatores externos ao indivíduo e que reunidos, em equilíbrio, permitem a sua efetivação. Fatores internos como os genéticos, neurológicos e psicológicos e fatores externos como os educacionais e os sociais,

entre outros, relacionam-se entre si e influenciam o desempenho do aluno, independentemente da sua predisposição para aprender e dos seus níveis de QI. Perante esta realidade, é importante que pais e educadores estejam despertos para alguns dos fatores que, não estando associados a dificuldades cognitivas, também podem condicionar aprendizagens específicas das crianças e jovens.

Convém ainda destacar que a principal área de interesse da investigação no âmbito das Dificuldades de Aprendizagem tem sido a relacionada com as dificuldades manifestadas ao nível da leitura e da escrita. É essa a explicação para o conhecimento consensual que hoje já se reúne à volta da dislexia (dificuldade específica na aprendizagem da leitura). Sabemos hoje que os estudos efetuados no âmbito da dislexia comprovam a existência de uma relação entre a disfunção neurológica e as dificuldades de leitura e escrita. No entanto, não se espere atribuir este défice como causa única para o insucesso na disciplina de Português, visto que este último é um fenómeno complexo associado a múltiplas causas.

Como sabemos, têm surgido muitos trabalhos de investigação sobre esta perturbação, desenvolvidos por especialistas/ investigadores das áreas da Psicologia, da Educação, da Linguística, da Genética e da Neurologia, que têm contribuído para um avanço bastante significativo no seu conhecimento. Contudo, apesar de esta perturbação ser atualmente muito discutida, a verdade é que há ainda muito desconhecimento acerca do que é a dislexia, quais as suas implicações e como intervir junto do sujeito disléxico.

Num mundo onde se encontram várias definições para o conceito de dislexia, resultado de uma investigação que continua em processo de maturação de entre diversas linhas de investigação, podemos aceitar que a dislexia se traduz numa «dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades socioculturais suficientes.¹» Por outro lado, trata-se de um distúrbio que se revela muito precocemente em contexto escolar, através dos seus inúmeros sintomas e que se enquadra na categoria das Dificuldades de Aprendizagem (DA), mais especificamente na aprendizagem da leitura. Tendo uma prevalência estimada entre 5 a 10% e maior incidência na população do sexo masculino, estamos perante um distúrbio com tendência a estar presente em todas as

¹Com base na definição de dislexia da Federação Mundial de Neurologia, citado em Torres, R. M. R. & Fernández, P.F. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

salas de aula, pelo que é fundamental que o seu diagnóstico seja feito o mais cedo possível, de modo a que haja desde logo uma resposta pedagógica adequada.

A problemática das dificuldades de aprendizagem e, no caso presente, da leitura e da escrita, é e será sempre um tema que preocupa professores/ educadores e outros profissionais que contactam com estas crianças nos diferentes níveis de ensino.

Assim, e igualmente preocupados com esta temática, na presente investigação, procurou-se dar resposta a dificuldades concretas, na aprendizagem da leitura e da escrita, apresentadas por uma aluna disléxica. Para tal, procurou-se definir e pôr em prática, com esta aluna, atividades de apoio pedagógico específico, por forma a melhorar as suas competências de leitura e superar as dificuldades reveladas nesta área. Assim, a diferenciação pedagógica tornou-se a palavra de ordem da atuação do professor, num balanço constante entre observação, intervenção, avaliação e reflexão.

Este trabalho visou, ainda, para além de responder às necessidades da aluna, constituir um apoio aos professores e à própria família, na resposta às dificuldades verificadas.

Deste modo, vamos deter-nos nas dificuldades reveladas na leitura e na escrita que demonstra uma aluna disléxica que fora já sinalizada durante o 1º ciclo.

O trabalho apresenta duas partes bem definidas, mas que se completam. Assim, a primeira parte, com uma componente mais teórica é formada por seis capítulos. Nesta abordar-se-ão, entre outras temáticas, as Dificuldades de Aprendizagem, nomeadamente a dislexia (dificuldade específica na aprendizagem da leitura), a disortografia e os métodos de intervenção, com especial enfoque no Método Fonomímico de Paula Teles, o qual é apresentado como estratégia de intervenção.

Na segunda parte, Componente Empírica – constituída por três capítulos –, apresentar-se-ão a metodologia de investigação adotada, sendo realçado que se trata de um estudo de caso de uma criança disléxica, e algumas das tarefas propostas à discente. Serão fornecidas indicações, entre outras, sobre procedimentos pedagógico-didáticos, instrumentos de recolha de dados e tratamento e análise dos mesmos. Haverá ainda uma caracterização pormenorizada do caso – situação objeto de ação – e o(s) contexto(s) envolvente(s). Por fim, descrever-se-á em pormenor a intervenção com base no método adotado e serão

mencionados e discutidos os resultados – avaliação da intervenção.

A conclusão do estudo com a análise/ reflexão dos resultados obtidos permitirá concluir que a aluna a quem foi aplicado o programa de intervenção obteve resultados muito satisfatórios quer na leitura (fluência e precisão) quer na escrita (ortografia).

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo - 1. Dificuldade de Aprendizagem (DA)

A primeira definição de Dificuldades de Aprendizagem, apresentada por Kirk e Gallagher em 1962 (Cruz, 1999), está ainda hoje atualizada, sendo, por isso, usada com alguma frequência. De acordo com Kirk, as limitações nos indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem estão centradas nos processos envolvidos na linguagem e no rendimento académico, independentemente da idade cronológica, encontrando-se tal alteração relacionada com uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional. Na palavra dos autores:

*Uma dificuldade de aprendizagem (DA) refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da **fala, linguagem, leitura ou escrita**, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de uma deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e institucionais. (Kirk,1962: 263, cit. por Cruz, 2009, pp.41-42).*

Saliente-se que a definição de Dificuldades de Aprendizagem foi naturalmente acompanhando os avanços do conhecimento, nomeadamente nos domínios da psicologia e da medicina. Assim, e de acordo com Fonseca (2008), a definição apresentada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) tem sido a que reúne maior unanimidade:

Dificuldade de aprendizagem é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas de auto-regulação do comportamento, na percepção social e

na interacção social podem coexistir com as Dificuldades de Aprendizagem. Apesar de as Dificuldades de Aprendizagem coexistirem com outras deficiências (ex. deficiência sensorial, deficiência mental...) ou com influências extrínsecas (ex. diferenças culturais, instrução inapropriada...), elas não são resultado dessa condição. (p. 95)

Segundo Correia (2008), o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA), em Portugal, tem uma abrangência grande, pois é normalmente utilizado para indicar várias coisas, desde aquilo que elas são, até coisas muito diferentes do que elas são. Isto é, o termo Dificuldades de Aprendizagem é usado tanto num sentido restrito como num sentido lato (Correia e Martins, 1999). Deixam, assim, perceber, na sua perspetiva, que a maioria dos profissionais de educação aceita esta interpretação dada ao conceito. Correia e Martins (1999:5) referem que «no sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais». Os mesmos autores sugerem ainda que «no sentido restrito - e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação - DA quererá dizer uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área sócio-emocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo».

Face ao exposto, poderemos daí extrair algumas conclusões, tais como, o facto de as Dificuldades de Aprendizagem poderem decorrer de fatores intrínsecos ou extrínsecos, ou da combinação destes, podendo ser de natureza biológica, psicológica ou social. As crianças/jovens com Dificuldades de Aprendizagem que apresentam disfunções em habilidades específicas podem demonstrar problemas na leitura, na escrita, na interpretação de textos, no cálculo, na organização.... Contudo, não são portadores de deficiência. Para Jardim (2001), as crianças com DA são também normalmente mais lentas, quando comparadas com o seu grupo de pares, no processamento da informação, e podem evidenciar problemas de escrita, problemas de organização espacial e de atenção e concentração.

Capítulo - 2. Dificuldade Específica de Aprendizagem (DEA)

Uma criança só pode aprender normalmente se possuir determinados mecanismos básicos e quando lhe são proporcionadas oportunidades adequadas para a aprendizagem. Uma criança carente, uma criança negligenciada, à qual não tenham sido dadas oportunidades, respostas, terá dificuldades em vários tipos de aprendizagem, mesmo que tenha capacidades/potencialidades excelentes. É, assim, fundamental que ao serem analisados os distúrbios/perturbações da criança se avaliem as oportunidades que ela efetivamente teve.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas têm uma dificuldade particular para aprender a ler, escrever, soletrar ou manipular números, de modo que o seu desempenho nessas áreas fica abaixo do seu desempenho noutras áreas. Os alunos também podem ter problemas com a memória de curto prazo, as habilidades organizacionais e a coordenação. Os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas abrangem todo o intervalo de habilidades e a severidade do seu comprometimento varia muito. (DfES, p. 3)

Percebe-se, pois, que só se considera que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem específicas se as suas dificuldades forem consideráveis e persistentes, apesar das oportunidades de aprendizagem adequadas, e se estiverem a receber um apoio educacional adicional para os ajudar a aceder ao currículo.

A orientação encerra em si as definições de dislexia, discalculia e de dispraxia, sendo que os alunos com dislexia «têm uma dificuldade acentuada e persistente em aprender a ler, escrever e soletrar, apesar de fazerem progressos em outras áreas». (DfES, p. 3)

As DA podem gerar diversos obstáculos e impedimentos ao longo do percurso escolar de um aluno, principalmente quando não são diagnosticadas previamente ou quando a intervenção não é a mais adequada. Em contexto escolar, essas limitações podem ser observadas desde cedo - primeiros anos de escolaridade -, traduzindo-se em dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio e das habilidades matemáticas. Podem ocorrer em qualquer atividade que não as eminentemente escolares. Contudo, é normal que as mais estudadas se centrem na leitura,

na escrita e na aritmética, daí serem consideradas DEA.

As dificuldades surgem quando os diferentes sistemas da linguagem que envolvem a leitura, a escrita e a Matemática, a conhecida terminologia dos três r (“reading”, “writing” e “arithmetic”), apontada por Rios (Cruz, 1999), não funcionam adequadamente. Essa problemática manifesta-se, consoante os casos, em dislexia (dificuldades na aprendizagem da leitura), disortografia (dificuldades na produção de textos escritos/ ortografia), disgrafia (dificuldades na escrita/ grafia), discalculia ou no conjunto de duas ou mais destas patologias. Sendo as DEA uma especificidade das DA, indivíduos com esta problemática, em termos de caracterização psicoeducacional, têm um potencial intelectual considerado médio, não têm perturbações visuais ou auditivas, usufruíram de um processo de ensino considerado eficaz e estão motivados para aprender.

Luís de Miranda Correia (2008) apresenta a seguinte definição para as DEA:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Correia, 2008, p. 46

Como se depreende, esta definição apresentada por Correia (2008) encerra em si um carácter educacional e abrange todas as características que estão presentes nas definições mais consensuais. Esse consenso verifica-se quer da parte de especialistas, quer das associações envolvidas na compreensão e defesa dos direitos dos indivíduos com DEA. Conclui-se, assim, que esta definição portuguesa reúne todos os parâmetros valorizados nas definições

estrangeiras mais importantes.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, ao longo da escolaridade, tendem a afastar-se, gradualmente do currículo (Lopes, 2005). As dificuldades iniciais tendem a agravar-se, impossibilitando os alunos de lidar com matérias que requerem conhecimentos anteriores que não dominam.

O desenvolvimento das competências de leitura e de escrita é essencial, uma vez que é o suporte e o ponto de partida para todas as aprendizagens futuras. Deste modo, uma criança com dificuldades nestas áreas (leitura e escrita) comprometerá outras áreas do saber, o que se traduzirá num desinteresse por todas as aprendizagens escolares e, inclusive, diminuirá a sua autoestima.

Percebe-se, portanto, que é fundamental que haja um consenso em relação ao sentido do termo DEA. Só assim se compreenderá melhor o conceito e se poderão idealizar um conjunto de respostas eficazes para as crianças/ jovens com DEA. Assim, o termo "Específicas" ocorre para as singularizar e simultaneamente evitar a confusão, em Portugal, em relação às D A.

Estas Dificuldades Específicas de Aprendizagem que se estima afetarem cerca de 15% da população mundial, havendo maior incidência no sexo masculino, são genericamente designadas por dislexia (em sentido amplo, pois, em sentido restrito, dislexia é uma dificuldade na leitura, sendo esta a mais usual dificuldade específica da aprendizagem - cerca de 5%). Os tipos de dificuldades específicas de aprendizagem que são mais conhecidos, por afetarem claramente o desempenho escolar são os seguintes: dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia.

2.1. Classificação e Características das Dificuldades Específicas de Aprendizagem (A Classificação do DSM-5)

A *American Psychiatric Association* (2013), no DSM-V-TR, reuniu numa única categoria – *Perturbação da Aprendizagem Específica* – as três perturbações que apresentavam critérios de diagnóstico distintos no anterior DSM-4-TR: *Perturbação da Leitura*; *Perturbação da Escrita*

e Perturbação do Cálculo.

Dentro da Perturbação de Aprendizagem Específica, existem três Especificadores com o objetivo de identificar de modo mais preciso as características sintomatológicas das dificuldades de aprendizagem. Os três especificadores são: Leitura (1); Expressão Escrita (2); Matemática (3).

Verificou-se, ainda, a eliminação do critério de discrepância entre o funcionamento intelectual (QI) e o desempenho na leitura, escrita e matemática. Com os novos critérios da DSM-V, pode ser efetuado o diagnóstico de Perturbação de Aprendizagem Específica em crianças com um QI de 70 ± 5 (mas sem Perturbação de Desenvolvimento Intelectual) e um desempenho nas competências de leitura, expressão escrita ou matemática abaixo do percentil 16 ou percentil 7 medido através de provas normalizadas aplicadas individualmente. O processo de avaliação deverá ainda incluir a recolha/ análise de informação formal e informal do desempenho, percurso e histórico escolar; assim como da avaliação psicoeducacional e clínica.

Esta mesma associação destaca que os problemas de aprendizagem têm implicações muito relevantes no rendimento escolar ou nas atividades diárias que necessitam do domínio da competência da leitura, da escrita e da aritmética, salientando ainda que as perturbações da aprendizagem devem ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar, assim como de dificuldades escolares, resultantes da falta de oportunidades, de ensino deficiente ou fatores de natureza cultural.

Resumindo, nos indivíduos com Perturbação na Leitura (por exemplo, Dislexia), a leitura oral caracteriza-se por distorções, omissões, substituições, adições e tanto a leitura oral como a silenciosa são caracterizadas por lentidão e erros na compreensão. Em relação a aspetos desenvolvimentais, embora alguns sintomas de dificuldade de leitura possam surgir no ensino pré-escolar ou no primeiro ano de escolaridade, a Perturbação de Leitura poucas vezes é diagnosticada antes do fim destes dois momentos, uma vez que o ensino da leitura só acontece numa fase posterior.

A Perturbação na Leitura pode manter-se ao longo da idade adulta, pelo que a sua identificação e prevenção precoces assumem particular importância para minimizar os problemas a ela associados.

Por outro lado, parece-nos ainda pertinente abordar a Perturbação da Expressão Escrita.

Na expressão escrita, são notórios os erros gramaticais ou de pontuação nas frases, a organização pobre de parágrafos, inúmeros erros de ortografia e uma grafia muito deficitária.

O diagnóstico da Perturbação na Expressão Escrita não se faz quando apenas se verificam erros de ortografia ou uma má caligrafia e se está perante a ausência de outras anomalias da expressão escrita.

A Perturbação na Expressão Escrita, bem como a sua avaliação e tratamento, é relativamente pouco conhecida, sobretudo, quando acontece na ausência da Perturbação da Leitura.

Em termos desenvolvimentais, ainda que a dificuldade na escrita (caligrafia pobre, incapacidade para recordar a sequência das letras em palavras usuais) possa acontecer no primeiro ano de escolaridade, a Perturbação na Expressão Escrita raramente é diagnosticada antes do fim do primeiro ano de escolaridade, uma vez que o ensino formal da escrita, normalmente, não acontece antes desse período. Esta perturbação é, assim, mais fácil de identificar, no decorrer do segundo ano de escolaridade. Todavia, ocasionalmente, pode ser observada em crianças mais velhas ou adultos, sabendo-se, ainda, muito pouco acerca do seu prognóstico a longo prazo.

Capítulo - 3. Dificuldades na Leitura e na Escrita

3.1. Problemas de leitura

Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.

(Rubem Alves)

Será fácil definir o que é ler? Efetivamente não é.

Segundo Moraes (1997), ler é uma arte, já que, tal como todas as artes cognitivas, uma vez dominada é simples, é imediata e não exige um esforço aparente (Moraes, 1997, p. 11); os leitores utilizam a arte de ler sem conhecerem conscientemente nem os meios nem os processos. Ler é uma atividade que não se pode definir de um modo simples ou recorrendo apenas a um tipo de operações mentais, pois é complexa. Esta atividade exige uma conjugação estruturada de competências gerais, tais como atenção, memória, conhecimentos gerais e de competências específicas ao tratamento da informação escrita. O que existe de específico na leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, identificando a sua forma ortográfica e associando-a ao seu significado e pronúncia. Não é uma capacidade sensorial: é cognitiva (Moraes, 1997, p. 107).

De acordo com Carvalho (2011, pp. 23-24), muitos investigadores têm-se debruçado sobre o que é realmente ler. Assim, têm surgido vários modelos explicativos que podem agrupar-se em dois grandes grupos: os que defendem que ler é um processo de descodificação de acordo com determinadas regras próprias de uma língua e os que argumentam que ler é um processo de construção de significados. Esta divisão teórica leva-nos a abordar, por exemplo, dois modelos muito importantes, os Modelos Ascendentes (a leitura é baseada na identificação dos detalhes grafémicos e fonémicos) e os Modelos Descendentes (ler é um processo ativo de informação, construído por antecipação e tem como base a competência linguística e cultural do sujeito), citando Martins, 2000 e Pereira, 1995.

Mas vamos, agora, clarificar de forma pormenorizada cada um destes modelos.

Os defensores dos modelos ascendentes defendem que os leitores socorrem-se, inicialmente, de uma análise da estrutura interna da palavra, quanto ao traço, fonemas, sílabas e mesmo morfemas. Após a identificação da palavra, o leitor passa à identificação da frase. Assim, o processo de leitura inicia-se nas operações percetivas para depois chegar às operações semânticas, num processo ascendente - do simples para o complexo. De acordo com Anabela

Carvalho (2011), esta ideia de mediação fonológica, obrigatória da leitura de palavras, vem corroborar resultados alcançados em alguns estudos comparativos entre bons e maus leitores (Perfetti e Lesgold, 1997; Perfetti, Finger e Hogoban, 1978, citados por Martins, 2000; Stanovich, 1980) onde mostraram que a diferença entre os bons e os maus leitores situava-se ao nível do tratamento das letras e das palavras. Realce-se que este modelo tem sido objeto de críticas por diversos autores, uma vez que não possibilita explicar um conjunto de processos que acontecem aquando da leitura, deixando algumas questões por esclarecer. A este propósito cita-se Martins (2000) que pergunta, por exemplo, como explicar que palavras que tenham grafemas, a que podem corresponder vários fonemas, não sejam reconhecidas mais dificilmente do que aquelas cujos grafemas correspondem apenas a um fonema.

Para Pereira (1995), os modelos ascendentes são modelos mais tradicionais que já ninguém defende em absoluto, encontrando-se, portanto, ultrapassados.

Já os modelos descendentes privilegiam as informações que o leitor possui, valorizando a natureza do texto e os conhecimentos anteriores do sujeito. Embora existam diferentes conceptualizações de modelos descendentes (Goodman, 1976; Hochberg, 1970; Kolars, 1972; Levin e Kaplan, 1970; Neisser, 1967; entre outros, citados por Stanovich, 1980) todos assumem que o leitor fluente está ativamente envolvido na testagem de hipóteses enquanto lê. Assim, a leitura é guiada por mecanismos cognitivos de nível superior em que a memória do sujeito e as suas capacidades inferenciais - permitem-lhe fazer deduções – assumem grande significado/ importância, uma vez que interagem com as características do texto. Esta corrente tem origem na psicolinguística e é acerrimamente defendida por Kenneth Goodman (1967, 1973).

Segundo Pereira (1995), este modelo tem sido sustentado por diversos estudos, contudo outros há que põem em causa alguns dos seus pressupostos:

- a) Nem todos os leitores beneficiam de igual forma do contexto: os bons leitores são menos afetados por ele (de acordo com Perfetti e Roth, 1981);
- b) Os leitores mais hábeis fixam praticamente cada palavra do texto, ainda que ela possa ser previsível a partir do contexto (segundo Spoehr, 1980; McConkie e Zola, 1981);

- c) Não se consegue estabelecer de forma clara uma ligação entre linguagem falada e linguagem escrita;
- d) A consciência fonológica para alguns autores é vista como um pré-requisito para a leitura mas para outros ela é vista como um produto da aprendizagem (referem Sprenger-Charolles, 1989; Gombert, 1988; Bredart e Rondal, 1982).

3.2. O que envolve uma leitura competente

Ler é um processo muito complexo. Vários pesquisadores dizem mesmo que é *a mais complexa função exigida ao cérebro* (Davis & Braun, 2010, p. 51). Para ler é preciso motivação, é preciso focar a atenção no texto (sem que haja distração), é preciso ver claramente as formas das letras, de modo a que estas possam ser transmitidas ao cérebro. Os olhos devem ser capazes de percorrer as palavras da esquerda para a direita, decompondo, ao mesmo tempo, o fio de letras em palavras, as palavras em orações e as orações em frases. As formas das letras que se veem devem ser transmitidas em sequência ao cérebro, mantendo a sua exata posição no espaço. Isto é fundamental – uma imagem de um cão mantém-se um cão esteja virada ao contrário ou deitada, mas um «p» virado ao contrário já não é um «p», mas um «d». O cérebro tem de ser capaz de reconhecer letras, mesmo que estas estejam impressas num tipo de letra pouco usual, em itálico ou em maiúsculas. O processo que tem lugar no cérebro à medida que se lê é automático. O cérebro contém um «armazém» de palavras conhecido como léxico, que reconhece as palavras familiares. Mesmo as desconhecidas são geralmente decodificadas pelo léxico. Isto ocorre devido a um processo de «analogia lexical», em que o léxico procura uma palavra familiar em cuja pronúncia possa basear a da palavra desconhecida. O contexto em que a palavra desconhecida aparece também influencia a sua pronúncia. Isto leva-nos a outro aspeto importante da leitura – a compreensão. O léxico está ligado, no cérebro, a uma espécie de dicionário conhecido como «sistema semântico», que armazena os significados de todas as palavras conhecidas e permite que elas sejam associadas aos seus significados. Ao longo de todo este processo, ter-se-á de

manter presente os significados das palavras que se leram, de modo a que não sejam esquecidas. O significado das frases também precisa de ser memorizado de página para página, de modo a que o texto seja compreendido.

O cérebro atribuirá ainda expressão, acentuações diferentes e variações no tom à leitura em voz alta; tudo isto exige acesso a outras partes do cérebro onde a informação assimilada se encontra armazenada.

3.3. Como se aprende a ler

Como verificámos anteriormente, a leitura competente assenta num léxico estabelecido que é capaz de identificar vocábulos familiares. Quando um indivíduo possui um léxico rico e é capaz de o utilizar para reconhecer palavras, encontra-se no estágio «automático» de leitura. A maioria das crianças só atinge este estágio entre os 8-10 anos. E a partir daí continuam num processo evolutivo, isto é, vão melhorando a eficiência da leitura, mas o processo envolvido mantém-se o mesmo.

Porém, uma questão se coloca: como é que uma criança atinge este estágio?

As crianças precisam de atravessar dois estágios preparatórios até chegarem ao estágio automático da leitura.

O primeiro estágio é o da *memória visual*. Não envolve o sistema léxico; as palavras são reconhecidas como se fossem, por exemplo, objetos conhecidos/ familiares.

O estágio seguinte é o *fonológico* (ou alfabético). As crianças geralmente entram neste estágio entre os 6-7 anos. Elas põem em ação um sistema especial de leitura que é fundamental para o enriquecimento do seu léxico e conseqüentemente para uma progressão em direção ao estágio automático. O sistema utilizado é o fonológico porque as palavras são segmentadas nos sons que as compõem.

As unidades de som mais pequenas chamam-se «fonemas». Qualquer letra, ou grupo de letras, que corresponde a um fonema chama-se «grafema».

As crianças, à medida que vão adquirindo mais capacidade para traduzir os grafemas que veem para os fonemas corretos, começam a preencher o léxico do seu cérebro com palavras. Assim,

estão em condições de começar a contornar o sistema fonológico e a aceder ao léxico sempre que leem uma palavra que conhecem. Deste modo, deixam de usar o sistema fonológico e leem automaticamente.

Segundo Carvalho (2011), a leitura, do ponto de vista psicolinguístico, partilha um determinado número de componentes e de sistemas de tratamento com as atividades de produção e compreensão da linguagem oral. No início da aprendizagem da leitura, a criança já possui vários componentes do tratamento da informação que irá necessitar. Ela desenvolveu sobretudo capacidades de análise auditiva e um sistema de reconhecimento das palavras. A criança adquiriu um léxico fonológico, isto é, um conjunto de representações memorizadas da forma sonora das palavras. Assim, verifica-se que o sistema semântico está parcialmente constituído, uma vez que a criança vai desenvolvendo o conhecimento dos significados das palavras faladas e das relações de sentido existentes entre elas. Por outro lado, também já se observam capacidades implícitas de análise sintática, que possibilitam a compreensão e a produção de frases. Estes sistemas de tratamento da linguagem não são específicos da leitura, mas intervêm no processo de leitura. Nesse sentido, um bom domínio da linguagem oral, tanto no âmbito da produção quanto da compreensão, é um elemento-chave para qualquer leitor principiante.

Segundo Sim-Sim (2006), um frágil domínio do código oral irá refletir-se na compreensão do que é lido; já Fernanda Viana (2002) refere que assim que se detetam problemas ao nível da linguagem oral, as implicações ao nível da leitura podem ser prevenidas.

De acordo com a autora, o modo como a criança aprende a ler tem sido motivo de preocupação para muitos investigadores. Muitos, à luz das estratégias do desenvolvimento cognitivo sugeridas por Piaget e outros autores, propõem a existência de um conjunto de estádios distintos. Temos, assim, como modelos de aprendizagem da leitura influenciados pela teoria desenvolvimentista, o de Marsh (Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1980), o de Frith (1985) e o de Ehri (1993).

Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1980) são de opinião que as crianças recorrem a estratégias diferentes das utilizadas pelos adultos e que estas variam de acordo com a sua experiência e saber. De acordo com estes autores, adquirir proficiência vai muito para além de

um crescimento quantitativo da precisão, velocidade ou automatismo. Defendem, pois, a existência de mudanças qualitativas nas estratégias.

Segundo estes investigadores, uma dessas mudanças na aprendizagem da leitura acontece por volta do 1.º/ 2.º anos, havendo depois outra mudança por altura do 5º ano.

No 1.º ano de escolaridade, as crianças usam principalmente estratégias de substituição. No final do 1.º ano, muitas crianças passaram das estratégias de substituição para estratégias que implicam simultaneamente a ortografia e o sistema fonético. Num primeiro momento, a criança aplica as regras de correspondência letra-som de forma invariante, seguindo a ordem esquerda-direita, de acordo com a apresentação das letras. Outra estratégia de descodificação que a criança aprende é o uso hierárquico de estratégias de descodificação baseado em regras condicionais: a criança aprende que as correspondências letra-som (grafema-fonema) nem sempre são reversíveis na leitura e na escrita e que existem regras contextuais que têm de dominar e aplicar de acordo com as situações.

No 5.º ano de escolaridade, as crianças recorrem a estratégias de analogia para lerem palavras desconhecidas. Em vez de descodificarem as palavras, procuram uma palavra semelhante e pronunciam essa palavra por analogia com a já conhecida.

Resumindo, Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1980) consideram que entre o 2.º e o 5.º ano se verifica uma mudança desenvolvimental relevante, no sentido de as crianças recorrerem a estratégias de analogia para a leitura e escrita. Para que tal se verifique, as crianças necessitam de ter armazenado na memória um número suficiente de formas visuais das palavras que possam ser utilizadas como análogas. As estratégias desenvolvem-se de acordo com as exigências das tarefas que são definidas pela estrutura da linguagem impressa, mas também pela forma como essa estrutura é apresentada, por exemplo, pelos professores.

Carvalho (2011) destaca, ainda, um estudo de Uta Frith (1985), onde esta expõe uma teoria da aprendizagem da leitura que assumiu uma importância relevante em investigações subsequentes. Tal teoria defende a existência de três fases para a aprendizagem da leitura, sendo que cada uma delas é caracterizada por uma estratégia diferente. Ou seja, a aquisição de uma nova competência pressupõe um avanço no processo de aprendizagem da leitura e, consequentemente, a passagem para a fase seguinte.

Saliente-se também que no caso específico das dificuldades de aprendizagem da leitura, Frith assevera que existem diferentes tipos de dislexia de acordo com o ponto de detenção. De acordo com a investigadora, a dislexia é uma desordem do desenvolvimento, uma vez que pode ser encarada como um fracasso para continuar para a etapa seguinte do processo de aquisição da leitura, além de implicar consequências ao longo da vida.

Concluindo, e apesar de todas as diferenças em relação à natureza e/ ou ao número de estádios, perfilha-se a existência de três procedimentos essenciais para a identificação das palavras: o procedimento logográfico, o procedimento fonológico e o procedimento ortográfico.

Segundo Carvalho (2011), o conhecimento logográfico possibilita à criança o reconhecimento de palavras que lhe são familiares, mesmo antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Autores há para quem este não é um estádio na aprendizagem da leitura, preferindo referirem-se a leitores logográficos mais do que a um verdadeiro estádio logográfico, visto que é uma etapa que precede a aquisição da leitura. Existem ainda outros autores que defendem que as crianças não necessitam obrigatoriamente de recorrer a esta estratégia de leitura.

Quanto ao procedimento fonológico, é de referir que também pode ser designado de alfabético. Assim, através do conhecimento do princípio alfabético, a criança pode aplicar as regras de correspondência entre os grafemas e os fonemas.

De acordo com Snowling (1985), a criança para aplicar essa estratégia já deverá ter suficientemente bem desenvolvida uma competência designada de consciência fonológica.

Assim, ela terá a possibilidade de ter consciência da estrutura fonológica da palavra, de identificar oralmente as unidades não significantes mais pequenas do que a palavra e analisá-la de forma mais clara. Contudo, como se percebe, esta não é uma aquisição fácil para uma criança.

Segundo Carvalho (2011), várias investigações (Martins, 2000, Sprenger-Charolles, et al. (2006) atestam a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, aparentando esta competência ser um dos poucos aspetos consensuais entre investigadores.

O procedimento fonológico é adotado pela criança no início da aprendizagem da leitura e é semelhante à via fonológica (via indireta), presente no modelo de leitura de dupla via. No entanto, verificam-se algumas diferenças no recurso a esta via por parte de um leitor hábil ou por uma criança que inicia a sua aprendizagem enquanto leitora. No caso do leitor hábil, tudo

acontece de forma praticamente automática e não são necessárias grandes competências atencionais. Já quanto à criança, é preciso que ela centre muita da sua atenção na tarefa de identificação das palavras, o que diminui a compreensão do que lê.

Por outro lado, a correspondência grafema-fonema não permite, todavia, que se leia um conjunto de palavras que apresentam irregularidades; ou que têm letras que não se leem ou letras que se leem mas não estão escritas. Para que consiga ler estas palavras, o leitor terá de se socorrer do processo ortográfico, passando da configuração visual da palavra à memória visual da mesma. Este procedimento é também designado de direto, uma vez que pressupõe um reconhecimento da palavra sem recorrer à conversão fonológica. As representações lexicais das palavras familiares/ habituais ficam mais acessíveis. As representações lexicais são interiorizadas pela criança, resultado do contacto com diferentes palavras e, também, devido ao léxico escrito, a criança consegue encontrar a palavra na sua memória, partindo dos seus segmentos ortográficos. Salienta-se ainda que desde o final do 1.º ano de escolaridade há palavras que são identificadas de forma automática (por exemplo, as mais familiares à criança) e o número vai subindo com a experiência e o contacto desta com o vocábulo escrito. A velocidade e precisão da identificação da palavra escrita são progressivamente mais elevadas, possibilitando à criança uma diminuição do seu esforço atencional na descodificação, o que a liberta para os aspetos sintáticos e semânticos do texto. Agora ela lê para aprender.

Em suma, relativamente à leitura, é importante perceber que uma criança passa por três níveis durante o desenvolvimento da linguagem escrita. São eles o logográfico, o alfabético e o ortográfico.

Assim, no primeiro, a criança lê a palavra como se fosse um desenho, considera o contexto, a forma da palavra e faz o reconhecimento visual, mas sem a descodificação alfabética. Já no segundo nível (ou estágio), ocorre a conversão grafo-fonémica, verificando-se um fortalecimento da relação entre a palavra (texto) e a fala.

Esta fase da leitura pode-se dividir em duas – sem compreensão (ocorre a conversão grafema-fonema, mas a criança não percebe o significado do que leu) e com compreensão (surge a descodificação fonológica e o consequente acesso ao significado da palavra).

No terceiro nível, verifica-se que há uma descodificação fonológica e um reconhecimento visual da palavra que está relacionado com o sistema lexical e com a memorização.

Mas quanto aos estádios da leitura, e de acordo com Morais (1977), a sua existência não tem sido consensual entre os autores. A esse respeito, Morais (1997: 188) afirma que:

“(...) não há , entretanto, estádios claramente marcados na aprendizagem da leitura, pois, para lá da repentina descoberta do princípio alfabético por parte da criança, os diferentes tipos de processos parecem sobrepor-se uns aos outros. O leitor principiante conhece a forma ortográfica completa de algumas palavras antes mesmo de conhecer todas as letras do alfabeto”.

Segundo Sim-Sim (2009), o ensino da leitura está associado ao ingresso na escola, o qual é encarado como um momento sublime, pois é a partir desse momento tão ansiado que a criança começa a desenvolver essa competência tão importante – a da leitura. Mas também se sabe que esse entusiasmo, essa motivação se dissipa à medida que a aprendizagem da leitura vai acontecendo.

Sim-Sim (2009) acentua ainda que a inversão deste processo obriga a que se centre o ensino da leitura na obtenção do significado do que está escrito e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário. A aprendizagem da decifração é fundamental para o sucesso enquanto leitor.

“As crianças para quem o início desta viagem se apresentou desinteressante, moroso e pobre têm grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e de não atingirem a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura. Pelo contrário, os grandes leitores são recrutados entre os alunos para quem a entrada formal no mundo das letras foi um estímulo à descoberta de novos e deslumbrantes caminhos do conhecimento” (Sim-Sim, 2009:8)

3.4. Dificuldades na aprendizagem da leitura

Do que acabamos de dizer, percebe-se, portanto, que as crianças necessitam de ter capacidades fonológicas para enriquecerem o seu léxico durante o segundo estágio de aprendizagem da leitura. A leitura automática não se desenvolverá caso não possuam estas capacidades.

São inúmeros os estudos realizados para tentar determinar com rigor os défices presentes nas crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. Embora estes sujeitos sejam um grupo heterogéneo, as dificuldades principais apresentadas pela maioria das crianças estudadas dizem respeito às capacidades fonológicas. A área onde a dificuldade é mais frequente é a da segmentação fonémica, processo pelo qual uma palavra desconhecida é decomposta pelo cérebro nos seus constituintes. Provavelmente, estas crianças têm dificuldade em aceder ao código que permite a conversão, no cérebro, dos grafemas nos fonemas que lhes correspondem. Torna-se, assim, difícil a progressão no estágio fonológico de leitura de modo a tornarem-se leitores automáticos. Evidentemente que podem compensar as suas dificuldades fonológicas procurando desenvolver técnicas de reconhecimento visual, mas estas não bastam para uma leitura eficiente. Acrescente-se ainda que estas crianças, frequentemente, também denotam um défice de «memória verbal».

Apesar de estudos mais recentes mostrarem que os défices no processamento fonológico são a causa mais comum de dificuldade específica de aprendizagem da leitura, nem todas as crianças com este distúrbio têm este problema particular. Algumas apresentam um défice de «perceção visual» - dificuldade na forma como o cérebro apreende a forma das letras. Outras apresentam uma mistura de dificuldades fonológicas e de perceção visual.

3.4.1. A Consciência Fonológica

Mas então o que é a consciência fonológica?

Consciência fonológica é um tipo de consciência linguística caracterizada pela capacidade que o indivíduo tem de perceber que a fala pode ser segmentada e que os seus segmentos (sílabas, fonemas...) podem ser trabalhados. Em crianças pequenas, a consciência de sílabas, rimas, é maior do que a consciência de fonemas. Tal ocorre, porque a consciência de segmentos

suprafonémicos (sílabas, palavras) parece desenvolver-se de forma espontânea, enquanto a consciência fonémica pressupõe experiências específicas.

Face ao exposto, podemos dizer que assim como a consciência fonológica, também a leitura é uma habilidade metalinguística, contudo, necessita do conhecimento sobre o uso da linguagem e suas características formais como a estrutura fonémica e sintática.

Segundo Mata (2008), a consciência fonológica prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons. A sílaba é o elemento fonético mais facilmente reconhecido nos vocábulos/ palavras. À mais pequena unidade que pode modificar o significado de uma palavra chama-se fonema. Os fonemas estão habitualmente associados a uma letra, mas também podem resultar de combinações. Assim, a consciência fonémica traduz a capacidade do indivíduo ouvir e manipular fonemas.

Ainda segundo este autor, algumas competências fonológicas desenvolvem-se à medida que se aprende a ler e a escrever, contudo, outras há que antecedem a aprendizagem da leitura. A consciência fonológica de muitas crianças começa a desenvolver-se, desde logo, na educação pré-escolar e também em casa. Tal resulta da familiaridade com as rimas, as lengalengas, os jogos de palavras, a leitura de pequenas histórias, entre outros. Outras crianças, porque não experienciaram o acima referido, precisam de um apoio mais sistemático.

Evidentemente que durante a leitura, a criança deve associar a linguagem oral e a linguagem escrita, estabelecendo a correspondência de cada letra ou grupo de letras com os fonemas respetivos.

Por exemplo, para o desenvolvimento da linguagem escrita é necessário que se analisem as palavras orais formadas por elementos fonéticos representados pelo código alfabético, necessitando, assim, de capacidades de análise da fala.

Através da leitura – avaliação da leitura – é possível observar capacidades/ aptidões, nomeadamente, compreensão, níveis e velocidades da leitura oral. São, pois, estes parâmetros que permitem identificar os bons e os maus leitores.

A leitura processa-se de duas formas: utilizando o sistema lexical e/ou o sistema fonológico. A literatura descreve que o sistema de análise visual identifica o componente visto, ativa o sistema de reconhecimento visual para definir se a palavra é ou não conhecida visualmente e, se esse sistema reconhece o item escrito, ele é processado pelo sistema lexical, aptidão comum

a todos os indivíduos. Se a palavra não for reconhecida visualmente, ela é lida através do sistema fonológico que corresponde à segmentação da palavra em partes mais pequenas (sílabas, letras).

Assim, após a conversão de todos os segmentos da palavra, o sistema de síntese fonológica forma um todo fonológico que será decodificado pelo sistema de reconhecimento de sons linguísticos. O sistema fonológico possibilita a leitura de palavras novas e pseudopalavras e a sua utilização é possível, uma vez que há a participação da consciência fonológica na conversão grafema-fonema.

3.5. Precisão na Leitura

Segundo Carvalho (2011), a precisão da leitura está relacionada de forma mais direta com a exatidão da decodificação, estando sujeita à capacidade da criança para ler as palavras, associando a sua forma escrita à sua forma oral. A leitura pode ser realizada de forma direta, através da sua ortografia (via direta ou lexical para a leitura) ou através da associação de cada grafema ao fonema que lhe corresponde (via fonológica). Para a concretização da leitura, é determinante que a criança tenha desenvolvido de forma adequada a sua perceção visual para que possa discriminar os vários componentes da palavra escrita. Contudo, é essencial, também, que a sua consciência fonológica esteja num nível de desenvolvimento satisfatório que lhe possibilite identificar os diferentes fonemas que constituem os vocábulos. Como se observa, é, pois, importante trabalhar estas duas competências em simultâneo, nos alunos, nomeadamente, de uma forma especial nos que evidenciam dificuldades numa ou noutra ou mesmo em ambas. Uma intervenção centrada na precisão da leitura terá como objetivo a criação do automatismo da decodificação, reduzindo-se o número de palavras lidas com dificuldade ou não lidas.

Carvalho (2011), citando Rasinski (2003), refere que autores há que afirmam que uma leitura bem sucedida impõe uma decodificação correta de mais de 96% das palavras.

Segundo Carvalho, uma leitura em que o leitor cometa erros em 10% das palavras ou mais, acontece quando o texto ainda não se ajusta às suas capacidades de leitura. Uma exatidão situada entre 90 e 95% verifica-se numa altura em que a criança se encontra a aprender e a

evoluir na leitura. Ela consegue ler, no entanto, necessita da ajuda do professor. Nesta fase, os seus avanços poderão ser maiores, uma vez que o grau de dificuldade dos textos é intermédio. Já uma precisão superior a 96% mostra que o texto pode ser lido com sucesso sem apoio. O quadro 1, extraído de Carvalho (2011), e adaptado de Rasinski (2003), sintetiza os dados apresentados.

Quadro 1 – Níveis de leitura de acordo com a precisão (adaptado de Rasinski, 2003, p.158)

96 a 100% de precisão	<ul style="list-style-type: none"> ● Nível de leitura independente; ● A criança consegue ler sem precisar de ajuda.
90 a 95% de precisão	<ul style="list-style-type: none"> ● Nível de aprendizagem da leitura; ● A criança ainda necessita de ajuda para ler e de instrução para ultrapassar os problemas.
Menos de 90% de precisão	<ul style="list-style-type: none"> ● Nível frustrante de leitura; ● A criança tem grandes dificuldades em ler o texto, mesmo que tenha ajuda.

Para Carvalho (2011), a intervenção ao nível da precisão da leitura baseia-se em três competências fundamentais:

- **Palavras instantâneas:** para que a leitura se realize sem esforço é necessário que a criança identifique palavras de forma instantânea, sem decifração, associando o grafema ao fonema. Para tal, é importante um contacto com essas palavras várias vezes, repetindo a leitura. Estas palavras instantâneas aumentam de forma quase natural à medida que a experiência de leitura da criança aumenta. Contudo, em algumas situações terá de haver uma intervenção específica.
- **Fonética:** Pressupõe o ensino explícito da relação dos sons com as letras ou grupo de letras e ainda da combinação dos sons das letras para produzir aproximações à pronúncia de palavras ignoradas.
- **Análise de palavra:** o conhecimento de pistas contextuais, das partes constituintes da palavra, por exemplo, afixos, é fundamental para a memorização das palavras.

3.6. Fluência de leitura

Uma das principais componentes da leitura – como muitas vezes tem sido referido – é a fluência, possibilitando estabelecer a ligação entre a decodificação e a compreensão (Morais, 1997; Perfetti, 1985). Todavia, a fluência não surge de forma espontânea em todos os alunos, pelo que muitos precisam de ajuda.

Para que a leitura seja fluente, apresentam-se alguns pressupostos que não se podem esquecer, a saber:

► A fluência não está apenas relacionada com a velocidade, isto é, ler com rapidez não é sinónimo de ler bem. Outros aspetos têm de ser considerados, tais como a precisão, o número de palavras lidas num dado período temporal e a prosódia.

► A fluência é fundamental na compreensão da mensagem. Muitas crianças têm facilidade na decodificação mas leem com pouca fluência, não fazendo um reconhecimento automático/instantâneo das palavras. Assim, estas crianças têm tendência a empregar muita energia mental para encontrar a entoação certa das palavras desconhecidas, que faz falta para o processo de aprendizagem do sentido global do texto. Já o leitor fluente lê as palavras corretamente e sem qualquer esforço. Percebe-se, pois, que lê as palavras de forma instantânea, automática.

Segundo Carvalho (2011), o trabalho ao nível da fluência da leitura deve seguir duas linhas de ação:

► **Ensino explícito do que é uma leitura fluente:** Muitos alunos precisam de modelos nesta competência.

► **Treino de Leitura:** a fluência da leitura desenvolve-se pelo exercício, pelo treino constante. Todavia, é preciso compreender que ler bem não é ler depressa. Um leitor fluente respeita a entoação, a pontuação, é expressivo, faz pausas.

Capítulo - 4. As dificuldades na leitura – Dislexia

«Não há dislexia a não ser na ausência de toda a lesão dos órgãos sensoriais e de todo o atraso intelectual», Aubry-Roudinesco

A distinção e clarificação entre o que são problemas de aprendizagem da leitura gerais e específicos assume neste momento particular importância.

As dificuldades gerais de aprendizagem da leitura decorrem ora de fatores exteriores ao indivíduo ora de fatores que lhe são intrínsecos, isto no caso de possuir alguma deficiência (Cruz, 2007; Citoler, 1996; Rebelo, 1993).

É, pois, evidente que os fatores extrínsecos estão diretamente ligados a aspetos que condicionam a aprendizagem normal da leitura. Desses fatores podem destacar-se uma pedagogia e uma didática deficientes, o abandono escolar, problemas familiares, o meio socioeconómico e cultural desfavorecido, a falta de oportunidades adequadas para a aprendizagem (Citoler, 1996; Rebelo, 1993).

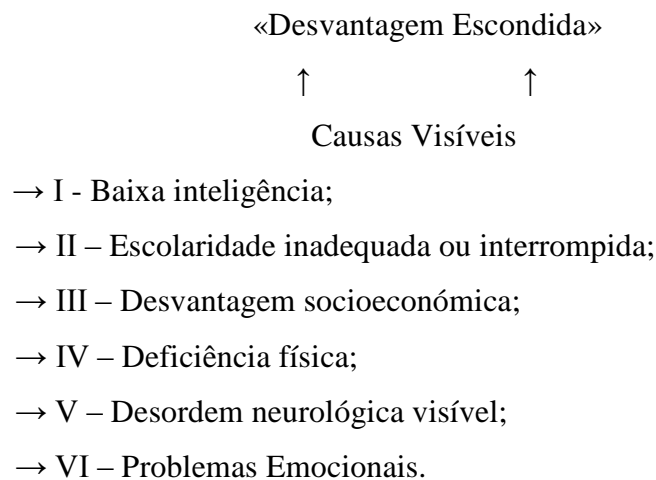
Já os fatores considerados intrínsecos ao indivíduo que podem prejudicar a aprendizagem normal da leitura referem-se à presença de uma ou mais deficiências declaradas, tais como deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e deficiências físicas e motoras (Citoler, 1996; Rebelo, 1993).

Compreende-se que estes indivíduos necessitam de sistemas de ensino e de recursos adaptados, pois não possuem dificuldades específicas de leitura, mas sim dificuldades generalizadas de aprendizagem, decorrentes das suas características pessoais (Citoler, 1996).

Já em relação às dificuldades específicas de aprendizagem da leitura há a destacar que estas se situam ao nível do cognitivo e do neurológico, não havendo para as mesmas uma explicação clara (Rebelo, 1993). Depreende-se, assim, que quando o indivíduo apresenta condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e, mesmo assim, demonstra inesperadas dificuldades severas de aprendizagem, daquela, então tem dificuldades específicas de leitura (Hennig, 2003; Shaywitz, 2008; Citoler, 1996).

No dizer de Heaton e Winterson (1996), haverá causas visíveis (que se associam às dificuldades gerais) e desvantagens escondidas (que se associam às dificuldades específicas).

Apresenta-se a seguir uma sistematização das causas dos atrasos na leitura, segundo Heton e Winterson (1996).



4.1. Conceito

Várias têm sido as palavras ou expressões usadas para definir as dificuldades específicas de leitura (distúrbios de leitura, legastenia...), mas o termo tradicionalmente mais usado é o de dislexia (Cruz, 2007; Kirk *et al.*, 2005; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2003; Cítoles, 1996; Heaton e Winterson, 1996; Rebelo, 1993).

Detenhamo-nos, em primeiro lugar, no termo dislexia.

A palavra dislexia, etimologicamente, deriva do grego *dus* – dificuldade, desvio e *lexis* – palavra. Dislexia significa, pois, e isto etimologicamente, “dificuldade da fala ou da dicção”. No entanto, a maior parte dos investigadores acrescenta a esta, a dificuldade na aprendizagem da leitura. O termo foi bem aceite e é hoje comumente utilizado.

Muitas têm sido, ao longo do tempo, as definições de dislexia. A seguir apresentam-se algumas das mais representativas:

► «A dislexia é uma incapacidade para ler normalmente como resultado de uma disfunção no cérebro. É um tipo de agnosia na qual a criança não pode associar a palavra impressa com o elemento adequado da expressão verbal» (Myklebust e Johnson, 1962, *in* Casas, 1988:33).

► «A dislexia evolutiva específica define-se como uma alteração que se manifesta pela dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de o indivíduo ter seguido uma instrução convencional, ter uma inteligência adequada e oportunidades socioculturais. Depende de dificuldades cognitivas fundamentais que têm frequentemente uma origem constitucional» (Critchley, 1970, *in* Citolier, 1996:76).

► «A palavra dislexia é usada como um termo genérico para abranger toda a categoria de distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo, etc., tal como são usualmente definidos estes últimos termos (Bannatyne, 1971, *in* Rebelo, 1993:101).

► Fonseca (1999, citado por Moura, 2011) refere tratar-se de uma *dificuldade duradoura* que surge *em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente*. Para Fonseca (2009), a dislexia traduz-se numa inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se a inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele está integrado. O Quociente Intelectual (QI) a ser considerado como critério de seleção deverá ser igual ou superior a 80. Em relação à oportunidade educacional, o critério de seleção deve considerar o processo de ensino e de aprendizagem em que o indivíduo se encontra integrado em condições pedagógicas satisfatórias.

► Citolier (1996) considera que o termo dislexia evolutiva ou de desenvolvimento se adequa aos indivíduos que, não apresentando nenhuma lesão cerebral, não tendo nenhum défice intelectual (inteligência normal) e tirando outros problemas, como alterações emocionais severas, um contexto sociocultural desfavorecido, a falta de oportunidades educativas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral, têm dificuldades nos mecanismos específicos da leitura.

► Massi (2007) salienta que, na Classificação Internacional de Doenças (CID), a dislexia é apresentada como um «transtorno específico de leitura» no qual as modalidades habituais de

aprendizagem estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. A CID apresenta ainda diferentes códigos de classificação da dislexia: «dislexia de desenvolvimento» e «dislexia adquirida».

► Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia (AID) adoptou a seguinte definição:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (AID, 2003, citado por Teles, 2009, p.13). Atualmente esta é a definição aceite pela grande maioria da comunidade científica.

Nesta definição da AID há informações-chave que importa considerar, nomeadamente o facto de ser referido que a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem. Com este sublinhado procura-se destacar a dislexia das outras dificuldades de aprendizagem mais gerais. Nestas, incluem-se outros problemas como escutar, falar, escrever e na matemática. Segundo Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003, p.2), deve-se destacar a dislexia dos outros distúrbios de aprendizagem, tratando-a como um domínio específico. Estes mesmos autores referem, ainda, que os distúrbios de leitura afetam cerca de 80% de toda a população com perturbações de aprendizagem. Lyon (1995) afirma que a frequência de comorbilidade da dislexia com outras dificuldades cognitivas e académicas é bastante elevada (por exemplo, atenção, matemática, e/ou ortografia e expressão escrita). Contudo, tal não diminui o seu estatuto de distúrbio específico, pois as características cognitivas dos défices de atenção e dos problemas em matemática são significativamente diferentes das associadas aos défices nas competências básicas de leitura.

Do que fica dito, podemos concluir que a dislexia tem origem neurobiológica; as suas principais características são as dificuldades específicas no domínio da leitura e da ortografia; estas dificuldades resultam de um défice fonológico; outras competências cognitivas ficam inalteradas, nomeadamente, a inteligência geral, o raciocínio e o vocabulário.

Parece, também, evidente que os indivíduos com dislexia têm uma variedade de défices que não resultam de problemas estruturais, mas sim de disfunções cerebrais ou neurológicas: isto é, o cérebro não tem lesões, mas funciona de maneira diferente do dos indivíduos sem dislexia (Cruz, 2007; Kirk *et al.*, 2005; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2003).

4.2. As manifestações da Dislexia

Normalmente, na criança disléxica, observam-se, ao nível da letra, confusões que resultam de dificuldades de discriminação perceptiva (como nas letras **d – b; p – q; f – t**); confusões na diferenciação auditiva dos sons semelhantes referentes aos grafemas (é o caso dos pares de grafemas **c – g; f – v; p – b; t – d; s – z**).

Ao nível das sílabas, verifica-se que a criança inverte com frequência a ordem correta das letras – inversões. Já ao nível da palavra e da frase, as dificuldades de leitura traduzir-se-ão em inversões de sílabas, omissões de letras, hesitações, repetições que dificultam uma decifração rápida e, conseqüentemente, a compreensão do conteúdo reproduzido.

A leitura corrente consiste em ir além da simples passagem dos sinais visuais para os sinais sonoros - é necessário evocar o conteúdo de pensamento expresso pela sucessão de sinais, que são as palavras nas frases, para poder obter a necessária compreensão. E, sem compreensão, não há leitura (Vaz, 1998).

Ora, a criança disléxica é incapaz de agrupar as palavras ou de fazer as pausas essenciais correspondentes às articulações do pensamento. Esta faz uma leitura sem ligação, silabada, precipitada, hesitante. De acordo com M. de Maistre «A leitura [do disléxico] não é acompanhada pela evocação da representação mental da realidade simbolizada pelas palavras». Em consequência o disléxico pode "ler", mas dificilmente compreende.

Verifica-se também que a aprendizagem da escrita pelo disléxico é bastante afetada. O grafismo tende a ser irregular e a caligrafia disforme, podendo, por vezes, revelar-se ilegível.

Por fim, há a referir que a escrita dos disléxicos se caracteriza pela anarquia da ordenação, traduzida, por exemplo, no desrespeito das margens e na irregularidade da direção das linhas. Esta perturbação da orientação no espaço é a expressão direta da carência perceptiva do disléxico.

4.3. Tipos de Dislexia

Como já se percebeu, é difícil encontrar uma definição clara deste problema sendo que, habitualmente, os conceitos que procuram defini-lo fazem-no através da exclusão de fatores ou mediante critérios de distinção. Assim, deve procurar-se uma clarificação desta problemática, distinguindo dois tipos de dislexia.

- ***Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva e Dislexia Adquirida.***

Citoler (1996) Salienta que é preciso, numa primeira fase, distinguir entre *dislexia de desenvolvimento ou evolutiva* e *dislexia adquirida*.

Detenhamo-nos, agora, nestes dois tipos de dislexia. A primeira não é prontamente notória. Só é comprovada ao longo dos anos, no desenvolvimento da criança, na sua confrontação com tarefas de leitura. Estamos, pois, perante uma dislexia motivada por défice de maturação. O indivíduo apresenta problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, logo desde o início da aprendizagem. Este tipo de dislexia tem uma grande taxa de incidência, sendo ainda difícil a sua delimitação. Critchley e Critchley (1978), contudo, referem que é um problema que pode ser corrigido e atenuado, sendo, para isso, fundamental que se defina um programa e uma ajuda adequados. Estes autores reafirmam ainda a dificuldade de criar um quadro uniforme, apontando para os múltiplos tipos de dificuldades neste campo e nas diferentes formas de dislexia que poderão aparecer.

Parece, pois, importante, a fim de se perceber com maior clareza tal diversidade, circunscrever o conceito e as implicações associadas ao défice de maturação.

Vamos, então, clarificar conceitos.

- Atrasos de maturação neurológicos: Estes atrasos que podem provocar dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e da escrita são os seguintes:

- atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, produzindo alterações percetivas nos processos simbólicos;

- atrasos no desenvolvimento do hemisfério esquerdo, causados por anomalias neuroanatômicas/ malformações do tecido neuronal.

● Atrasos na maturação das funções psicológicas: Há diferentes tipos de atrasos na maturação das funções psicológicas que produzem dificuldades específicas na aprendizagem da leitura:

- atrasos no desenvolvimento da coordenação dinâmica;

- atrasos no desenvolvimento perceptivo-visual;

- atrasos na aquisição do esquema corporal;

- atrasos no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

Em síntese, perceber a dislexia como um atraso na maturação encerra em si algumas vantagens no processo de avaliação e de intervenção, já que é encarada como uma perturbação de cariz evolutivo e não patológico, isto é, há um atraso na aquisição de certas competências e não uma perda ou incapacidade.

Já a dislexia adquirida decorre de lesões cerebrais que podem resultar de doenças, desastres e que provocam a perda da capacidade de leitura ou a perturbam significativamente. Trata-se, portanto, de uma desordem/ distúrbio linguístico adquirido em função de um traumatismo ou lesão cerebral. Esta dislexia caracteriza os indivíduos que já leram de forma competente, mas que devido a um traumatismo ou a uma lesão cerebral deixam de o poder fazer com correção (perderam essa habilidade).

4.3.1. Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva e Dislexia Adquirida - Subtipos

Atente-se, de seguida, no quadro-síntese da dislexia de desenvolvimento e da dislexia adquirida.

Quadro 2 – Tipos e subtipos de dislexia (elaborado com base em Citolier, 1996)

Dislexia de Desenvolvimento ou Evolutiva	
Subtipos	
► Fonológica: Dificuldade na aquisição do procedimento sublexical por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.	

► **Superficial:** Dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.

► **Mista:** Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.

Dislexia Adquirida²

Subtipos

► **Fonológica:** Dificuldade no uso do procedimento sublexical por lesão cerebral (conseguem ler as palavras que lhes são familiares e palavras regulares, mas apresentam dificuldade na leitura de pseudopalavras).

► **Superficial:** Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral (conseguem ler as palavras regulares, palavras familiares e não familiares, mas têm dificuldades na leitura de palavras irregulares, não conseguindo reconhecer uma palavra como um todo).

► **Profunda:** Dificuldades no uso de ambos os procedimentos (como têm dificuldade no uso da via lexical e sublexical, leem mediante o uso do significado das palavras pelo que têm dificuldades na leitura e em aceder ao significado das palavras).

Acrescente-se que da «Dislexia de Desenvolvimento» se encontram excluídos problemas como alterações emocionais, contexto sociocultural desfavorecido, falta de oportunidades educativas, desenvolvimento insuficiente da linguagem oral.

Segundo Carvalho (2011), para encontrar uma resposta à questão «há diferentes tipos de dislexia?», muitos estudos têm sido concebidos e realizados um pouco por todo o mundo, chegando a conclusões que nem sempre são convergentes.

Tomando como base as vias de leitura enunciadas por Morton (1964) (*cf.* ponto 3.3.), as quais fazem parte do modelo designado de dupla via (via grafo-fonológica - via para ler pseudopalavras e palavras não familiares; via ortográfica - via para ler palavras familiares), podemos esperar tipos de dislexias diferentes decorrentes do mau funcionamento de uma das vias.

² Note-se ainda que na Dislexia Adquirida podem distinguir-se também vários tipos, conforme a localização das lesões. Se estas ocorrerem no hemisfério cerebral esquerdo, a dislexia será fonémica. Assim, o indivíduo terá dificuldade em analisar as partes de uma palavra. Apresentará dificuldade no registo fonético da palavra e terá um défice de memória auditiva. Por outro lado, se a lesão se verificar no hemisfério direito, a dislexia é superficial («Surface Dyslexia»). Logo, o sujeito terá dificuldade em reconhecer as palavras rapidamente, em usar palavras irregulares e em compreender o que lê fluentemente (Taylor & Taylor, 1983, pp. 251-254).

Segundo a investigadora, se a disfunção ocorrer na via fonológica, o sintoma mais evidente é a fraca competência de associação letra-som. É a chamada dislexia fonológica, disfonética, fonética ou linguística.

A leitura é efetuada com recurso a índices visuais nem sempre completos e podem ocorrer paralexias verbais ou semânticas. A fragilidade da descodificação é compensada com um recurso mais acentuado à via semântica, tendo o contexto um papel importante. As palavras mais frequentes serão mais facilmente identificadas, independentemente da sua extensão ou irregularidade. Outro dos sintomas importantes é a dificuldade em ler pseudopalavras, pois não aplicam eficazmente as regras de correspondência grafema-fonema.

Quando é a via lexical que está afetada, estamos perante uma dislexia ortográfica, diseidética, morfémica, ou de superfície. O sinal mais evidente é a dificuldade que os sujeitos têm em automatizar a leitura a partir da forma visual da palavra, impossibilitando-os de aceder com rapidez à memória da pronúncia correta da palavra/vocabulo. Os erros ocorrem de forma mais frequente em palavras irregulares, por exemplo, na leitura de letras mudas ou quando a pronúncia não respeita a ortografia. Este parece ser um tipo de dislexia menos frequente do que o anterior e perturba o acesso à compreensão do texto lido. Deste modo, as crianças têm mais dificuldade em acelerar o ritmo da leitura, tendo, também por essa razão, mais dificuldade em aceder à representação mental do significado das palavras. A dislexia mista pode surgir quando estão conjugados sintomas dos dois tipos de dislexia atrás referidos, com problemas tanto na descodificação fonológica como no processo ortográfico, originando um quadro mais grave.

Segundo Frith (1985), citado por Carvalho (2011), podem surgir diferentes tipos de dislexia consoante o momento de paragem no processo de aquisição das diferentes estratégias de leitura. Portanto, uma paragem no estágio logográfico não é frequente, pois até as crianças com atraso intelectual severo habitualmente conseguem memorizar algumas palavras globalmente, construindo o seu repertório de leitura, ainda que limitado. Se a criança falhar ao passar deste estágio para o estágio alfabético, o sintoma mais evidente vai ser a lentidão na aquisição do princípio alfabético. Em termos de desempenho, a criança vai ter dificuldades significativas na escrita e junção das letras para ler, sendo as suas dificuldades mais evidentes na leitura de palavras pouco frequentes e de pseudopalavras. Se a paragem neste estágio se traduzir numa barreira intransponível para a criança, então surge a dislexia de desenvolvimento clássica.

Logo, a partir desse momento, a sequência de desenvolvimento da literacia vai ser anormal. Com treino adequado, a aquisição dos fonemas irá ser semelhante à aquisição de competências alfabéticas, permitindo à criança ler, apesar de o fazer com esforço e sem automatismo. A criança poderá, contudo, desenvolver estratégias que a levarão a utilizar as suas competências logográficas e a memorizar globalmente várias palavras. No entanto, não será capaz de ler de forma fluente e automática, mostrando os seus défices de forma mais aguda em situações de maior pressão/ ansiedade e em momentos de observação das suas competências alfabéticas e ortográficas.

De acordo com Frith (1985), citado por Carvalho (2011), a avaliação que melhor identifica os défices deste tipo de dislexia é a estratégia de leitura de não-palavras e a avaliação da sua fluência e precisão de leitura.

Ainda segundo a investigadora, sendo a fase alfabética a única relacionada com o processamento fonológico, então os défices em funções cognitivas específicas subjacentes à dislexia de desenvolvimento clássica seriam notórios em outras tarefas que não envolvam a leitura.

Várias investigações apoiam esta assunção, mostrando que neste tipo de dislexia há uma ampla variedade de disfunções auditivo-verbais: atraso na aquisição da fala; fracas competências de categorização de sons; dificuldades na repetição oral de palavras não familiares; lentidão na nomeação de figuras; fraca consciência da posição dos órgãos fonatórios durante a produção de fonemas; fracas competências de discriminação de sons da fala e défices na nomeação de listas (*op. cit.*, p.318).

Um outro tipo de dislexia ocorre quando a criança falha na passagem do estágio alfabético para o ortográfico. A criança consegue ler todas as palavras regulares, pois recorre ao princípio alfabético, contudo apresentará bastantes dificuldades em ler e soletrar as palavras irregulares. Este tipo de dislexia foi designado por Frith de *disgrafia desenvolvimental* ou *soletradores do tipo A (Type – A spellers)*, visto que a dificuldade principal reside na capacidade de soletração de palavras irregulares. Estas palavras tendem a ser regularizadas segundo as regras do princípio alfabético. Se se comparar estas crianças com aquelas que apresentam dislexia clássica, observa-se que estas – com disgrafia desenvolvimental – mostram competências de

descodificação mais avançadas (leem com exatidão numa correspondência letra-som consistente) e cometem muito menos erros fonéticos.

Ainda segundo a investigadora, embora reconheça que as investigações mostram apenas dois tipos de dislexia, Frith propõe também um outro tipo de características associadas à falha do princípio ortográfico: os *soletradores do tipo – B (Type – B spellers)*. São aqueles bons leitores que são maus soletradores, ou seja, leem bem mas apresentam vários erros na escrita. Assim, verifica-se que as competências ortográficas estão suficientemente desenvolvidas para permitirem uma leitura fluente mas não para a escrita correta, traduzindo-se na confusão de palavras homófonas. Este tipo específico apresentará ainda uma outra característica curiosa: vão apresentar mais dificuldades do que os outros tipos de disléxicos na leitura dos erros que deram, nomeadamente os do tipo A.

De acordo com a investigadora, Frith justifica estas falhas com base na não aquisição de representações ortográficas exatas; neste tipo de dislexia não seria dada igual atenção a todas as letras da palavra, verificando-se uma memorização incompleta ou imperfeita, sobretudo em palavras com fonemas mais fracos.

Segundo Carvalho (2011), as investigações acerca deste tema têm mostrado habitualmente dois, três ou quatro tipos de dislexias e as classificações propostas por cada autor indicam habitualmente terminologias diferentes.

De acordo com Morais (1997), citado por Carvalho (2011), os tipos de dislexia podem ser agrupados em três, de acordo com a sua etiologia (fonológica, de superfície e mista) com uma incidência que varia entre 35 a 60% para a dislexia de tipo fonológico, entre 10 a 30% para a de superfície e 15 a 25% para a mista.

Seguidamente, apresenta-se um quadro resumo destes três tipos de dislexia, das terminologias mais frequentes que a eles podem ser associadas e de alguns sintomas que também são referidos com mais frequência.

Quadro 3 – Tipologia clássica da dislexia (adap. de Lussier & Flessas, p. 169)

Etiologia	Terminologias Semelhantes	Sintomatologia corrente
Comprometimento da via fonológica	Disfonética Fonética Linguística Fonológica	Comprometimento da consciência fonológica (análise segmental da palavra); Ausência de automatização da descodificação (associação grafema-fonema) necessária à leitura de palavras novas e pseudopalavras; Défice na memória de trabalho e comprometimento da memória auditivo-sequencial; Lentidão no acesso à palavra nas tarefas de nomeação rápida; Tendência a fazer erros derivacionais e a utilizar ao máximo o contexto e a via semântica (substituição por sinónimos).
Comprometimento da via lexical	Diseidética Morfémica De Análise Visual Lexical De Superfície	Comprometimento do reconhecimento visual das palavras na memória logográfica; Estratégia de reconhecimento dominante por correspondência grafema-fonema comprometendo a leitura das palavras irregulares; Défice na memória de trabalho, não permitindo o alargamento do léxico visual de entrada; Confusões persistentes na orientação espacial das letras e/ou dos números ao nível da leitura e da escrita; Incapacidade de acesso ao sentido, devido à lentidão anormal na descodificação e à tendência para fazer erros de regularização e de segmentação.
Compromisso Misto	Dislexia Mista	Podem apresentar elementos de cada uma das sintomatologias supracitadas.

4.4. Causas

Durante muitos anos a causa da dislexia permaneceu um mistério. Até há relativamente pouco tempo, pensou-se que a dislexia era uma perturbação comportamental que primariamente afetava a leitura.

Os estudos recentes (aqui ganha particular importância a genética molecular) têm sido convergentes quer em relação à sua origem genética e neurológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes.

Vamos, então, deter-nos sobre alguns fatores que poderão estar na sua origem.

Muitas têm sido as teorias em relação aos processos cognitivos responsáveis por estas dificuldades.

As perspectivas/ teorias mais consensuais no estudo da origem desta problemática referem fatores neurológicos e cognitivos como os principais responsáveis por esta perturbação.

Ou seja, a dislexia tem uma etiologia neurobiológica. Desde o século XIX que se suspeitava que na dislexia houvesse uma base neurológica. Tais evidências têm vindo dos estudos com imagens do cérebro que recorrem a técnicas de imagem funcional com alta capacidade de resolução espacial e temporal. As imagens do cérebro em tarefas obtidas através de ressonância magnética funcional, por exemplo, permitem analisar o seu funcionamento, facilitando o estudo da atividade cerebral, sobretudo em crianças. Um grande número de investigadores de todo o mundo tem comprovado as alterações neurológicas que acontecem quando os disléxicos leem. Estudos realizados com adultos disléxicos mostraram uma falha do hemisfério esquerdo posterior, não apenas quando sujeitos a tarefas de leitura (Brunswick, McCrory, Price, Frith & Frith, 1999; Helenius, Tarkiainen, Cornelissen, Hansen & Salmelin, 1999; Horwitz, Rumsey & Donohue, 1998; Paulesu *et al.*, 2001; Rumsey *et al.*, 1992; Rumsey *et al.*, 1997; Salmelin, Service, Kiesila, Uutela & Salone, 1996; Shaywitz *et al.*, 2003; Shaywitz *et al.*, 1998; Simos, Breier, Fletcher, Bergman & Papanicolaou, 2000, citados por Lyon *et al.*, 2003) mas também quando têm de efetuar tarefas de processamento visual que não envolve leitura (Demb, Boynton & Heeger, Eden *et al.*, 1996, *op. cit.*). O sistema anterior, especialmente as regiões do giro frontal inferior, tem também sido envolvido na leitura, não só em estudos envolvendo pessoas com lesões cerebrais mas também em estudos de cérebros de disléxicos em atividade. (Benson, 1977; Brunswick *et al.*, 1999; Corina *et al.*, 2001; Georgiewa *et al.*, 1999; Gross-Glenn *et al.*, 1991; Paulesu *et al.*, 1996; Rumsey *et al.*, 1997; Shaywitz *et al.*, 1998, *op. cit.*).

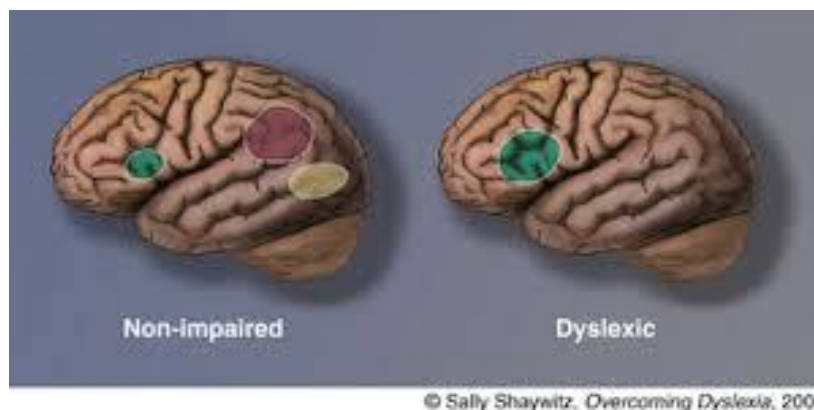


Figura 1 – Marca neurológica da Dislexia (Retirado de Shaywitz, 2003)

Segundo estudos nesta área, foi encontrada uma grande ligação entre dislexia e anormalidade neurobiológica nas funções cerebrais, apesar de o cérebro não ter lesões; o que se verifica é que este tem uma estrutura anatómica e um funcionamento diferente dos que não têm esta problemática, isto é, que não são disléxicos (Cruz, 2009; Galaburda, 1986; Geshwind, 1986; Rebelo, 1993; Shaywitz, 2008; Vellutino, 1979).

Deste modo, constata-se que um leitor competente recorre a um percurso rápido para a leitura, apresentando uma maior ativação da zona posterior do cérebro, da região occipital-temporal, relacionada com a forma das palavras e com a posterior fluência na leitura e da região parietal-temporal relacionada com a análise das palavras, ao contrário do disléxico que usa um percurso mais lento, próprio de leitores iniciantes, apresentando uma falha nos circuitos neuronais que ativam a parte posterior do cérebro e sobreativando a área de broca, na parte anterior do cérebro (Shaywitz, 2008).

Como consequência, este circuito alternativo, relacionado com a região frontal, que envolve a área da linguagem oral/ articulação de fonemas e algumas pistas visuais do lado direito do cérebro que processam pistas visuais e a insuficiente ativação dos percursos neuronais da parte posterior do cérebro, culminam na dificuldade inicial de analisar palavras e transformar letras em sons, identificando-se deste modo as dificuldades fonológicas subjacentes à dislexia (Shaywitz, 2008).

O leitor disléxico apresenta um sistema disruptivo que impossibilita a leitura automática. Assim sendo, ele depende de caminhos secundários, situados na parte frontal e à direita do cérebro (Deuschle & Cechella, 2008).

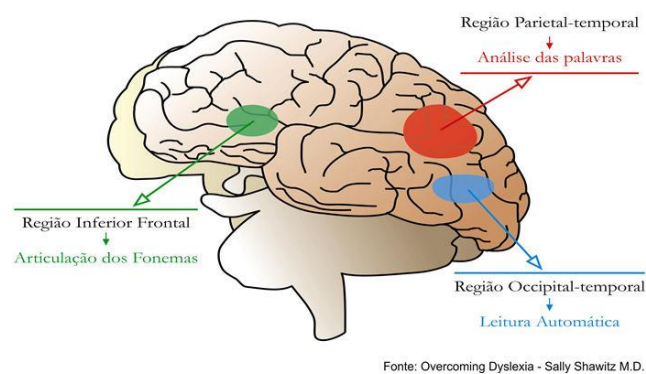


Figura 2 – Sistema neuronal para a leitura (Retirado de Shaywitz, 2003)

Há atualmente um consenso entre os investigadores na afirmação de que a dificuldade central da dislexia reflete um déficit no sistema linguístico. Se a criança/ jovem não compreender que as palavras podem ser decompostas nos elementos básicos da linguagem (os chamados fonemas), ela não poderá perceber o código escrito. Para ler, a criança tem de ter a noção de que as palavras podem ser decompostas em pequenas partes e que as letras da palavra escrita reproduzem essa pequena parte («bocado»). Vários estudos mostram que esta capacidade falta em crianças e adultos disléxicos e que é a competência mais forte e especificamente correlacionada com os problemas de aprendizagem da leitura (Fletcher *et al.*, 1994; Stanovich e Siegel, 1994; Shaywitz *et al.*, 1999; Morris *et al.*, 1998, citados por Shaywitz, 2003).

Hereditariedade

Embora não se possa referir a hereditariedade como uma causa direta dos problemas de leitura e escrita, pode-se constatar que há estruturas herdadas que são fundamentais ao

comportamento. Mencionam-se, então, fatores hereditários, se considerarmos as estruturas biológicas, geneticamente determinadas, que influenciam a leitura e a escrita (Ibidem, 2001). Estudos desenvolvidos ao longo dos anos apontam para fatores genéticos, sobretudo no que se refere à aquisição e desenvolvimento da linguagem, ao nível da dislexia e da disortografia. Com base em múltiplos estudos publicados, Pennington e Smith (1988) referem que “a dislexia é familiar, hereditável e geneticamente heterogênea”. Finalmente, destaca-se que Paula Teles (2004) salienta que as mais recentes pesquisas sobre genética e dislexia referem existir, presentemente, cinco localizações para alelos de risco, com influência na dislexia. As cinco localizações foram encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p.

Meio ambiente e Pedagogia

A família influencia o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem. Logo, será a família a primeira responsável pelo sucesso/ insucesso na aprendizagem. Estudos desenvolvidos por Klausmeier e Ripple (1971), Adelman e Taylor (1986) e Rebelo (1987) mostraram que os problemas familiares, as práticas educativas desadequadas, os preconceitos sociais, entre outros, influenciam negativamente na aprendizagem das crianças, sobretudo na leitura e na escrita. Saliente-se, contudo, que estes estudos não são consensuais.

Todavia, parece importante perceber-se, e a investigação tem-no mostrado, que muitas das crianças em risco de desenvolverem problemas de leitura pertencem a ambientes sócio-culturais desfavorecidos onde as oportunidades de desenvolvimento de algumas competências básicas para a aprendizagem estão pouco acessíveis. Frequentemente, estas crianças iniciam a sua escolaridade com défices, quer de competências linguísticas quer de outras habilidades fundamentais para iniciar a leitura (consciência fonológica, vocabulário...). Caso os métodos de ensino considerados não tenham em conta estas condicionantes e não se ajustem, procurando ultrapassar as dificuldades em falta, a ocorrência do fracasso na leitura é quase inevitável (Lyon *et al.*, 2001). Estudos recentes com crianças em risco de desenvolverem problemas de leitura mostram que, se lhes for proporcionado um tipo de ensino que dê resposta às suas dificuldades, desenvolvem adequadamente as competências essenciais para a leitura.

Resumindo, aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das pessoas. No entanto, um número considerável de pessoas, embora possuindo um nível de inteligência médio ou superior, manifesta dificuldades na sua aprendizagem. Nos últimos anos, os estudos realizados por neurocientistas permitiram observar o funcionamento do cérebro durante as atividades de leitura e escrita e obtiveram um conjunto bastante consistente de conclusões sobre o modo como funciona o cérebro durante as atividades de leitura.

A leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a decodificação e a compreensão da mensagem escrita. Um texto escrito para ser compreendido, tem de ser lido primeiro, isto é, decodificado.

Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento para decodificar as palavras. Ativam intensamente o giro inferior frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal-temporal onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até aceder ao seu significado.

Everatt & Reid, 2009 – citado por Red – apresenta o conjunto de aspetos mais vulgarmente associados à Dislexia:

- Fatores relacionados com as estruturas e funções do cérebro (Galaburda and Rosen, 2001; Hyna et al., 1995);
- Correlações genéticas (Gilger, 2008);
- Velocidade de processamento (Wolf and Bowers, 1999);
- A transferência entre os hemisférios (Breznitz, 2008);
- Dificuldade na automatização das habilidades (Fawcett and Nicolson, 1992);
- Défices fonológicos (Snowling, 2000);
- Características da linguagem-transparência ortográfica (Wimmer, 1993; Share, 2008; Everatt and Elbeheri, 2008)

Do que foi dito, constata-se, pois, que os alunos disléxicos evidenciam múltiplas dificuldades, No quadro abaixo elencam-se algumas das enumeradas por Teles (2004) e que estão associadas à condição de disléxico.

Quadro 4 – Algumas dificuldades que surgem associadas à dislexia.

Na leitura
<ul style="list-style-type: none">• História pessoal de dificuldades na leitura e escrita.• Dificuldades de leitura persistentes.• A correção leitora melhora ao longo dos anos, mas a leitura continua a ser lenta, esforçada e cansativa.• Dificuldades em ler e pronunciar palavras pouco comuns, estranhas, ou únicas, como nomes de pessoas, de ruas, de lugares, dos pratos na lista do restaurante...• Não reconhecer palavras que leu ou ouviu quando as lê ou ouve no dia seguinte.• Preferência por livros com poucas palavras por página e com muitos espaços em branco.• Longas horas na realização dos trabalhos escolares.• Penalização nos testes de escolha múltipla.• Ortografia desastrosa e preferência por utilizar palavras menos complexas, mais fáceis de escrever.• Falta de apetência para a leitura recreativa.• Sacrifício frequente da vida social para estudar as matérias curriculares.• Sentimentos de embaraço e desconforto quando tem que ler algo oralmente com tendência a evitar essas situações.
Na Linguagem
<ul style="list-style-type: none">• Persistência das dificuldades na linguagem oral.• Pronúncia incorreta de nomes de pessoas e lugares, saltar por cima de partes de palavras.• Dificuldade em recordar datas, números de telefone, nomes de pessoas, de lugares...• Confusão de palavras com pronúncias semelhantes.• Dificuldade em recordar as palavras apesar de parecerem «estar mesmo na ponta da língua».• Vocabulário expressivo inferior ao vocabulário compreensivo.• Evitar utilizar palavras que teme pronunciar mal.

4.5. Dislexia - Teorias Explicativas

A este propósito vamos relembrar a teoria do Défice Fonológico segundo a qual a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma “disrupção”

no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Sendo assim, este défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.

Ou seja, quando a dificuldade de fala de uma criança é relativa à fonologia, verifica-se que existe dificuldade em relacionar sons da fala com mudanças de significado. O conhecimento fonológico permite ao indivíduo que fala compreender que, quando um som da fala é modificado numa palavra, o seu significado muda. A teoria do Déficit Fonológico refere que, na dislexia, o principal défice cognitivo está na capacidade de representar ou recordar sons da fala (fonemas), ou seja, existe um problema nas representações fonológicas. Esse défice fonológico leva a uma representação mental deficiente das letras do alfabeto em fonemas.

Conclui-se, pois, que o Déficit Fonológico afeta a decodificação, sendo que todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.,

Entre as muitas evidências favoráveis à teoria do Déficit Fonológico está o facto de que as pessoas com dislexia têm dificuldade em reter a fala na memória de curto prazo e em dividi-la conscientemente em fonemas. Por exemplo, uma pessoa com dislexia tenderá a ter dificuldade em substituir fonemas em palavras (Snowling, 2000).

Convém, finalmente, salientar que a exata natureza do défice fonológico e a sua causa biológica ainda não são inteiramente compreendidas.

Para que se detetem e avaliem as dificuldades fonológicas é importante estar atento a um conjunto de fatores, tais como:

- se a linguagem expressiva da criança apresenta erros, omissões ou outras dificuldades na conversação ou na interação em sala de aula.
- se a criança tem dificuldade em compreender a fala.

Já a teoria do Déficit de Automatização refere que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização.

Os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a decodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva. As implicações educacionais desta

teoria propõem a realização de diversas tarefas para automatizar a descodificação das palavras, nomeadamente o treino da correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, da leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, ou exercícios de leitura de palavras apresentadas durante alguns momentos.

Por fim, destacamos a teoria Magnocelular, a qual atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. Os indivíduos disléxicos apresentam, segundo esta teoria, baixa sensibilidade perante estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas frequências temporais. Por outro lado, esta teoria não identifica, nem faz quaisquer referências, a défices de convergência binocular.

Saliente-se que esta teoria não é consensual e tem sido muito contestada, uma vez que os resultados não são reproduzíveis.

Centremo-nos, agora, em estudos de diversos investigadores sobre a problemática da dislexia. Galaburda e Schachter (1986) deram várias explicações relativamente às dificuldades de leitura, baseando-se em alterações ou disfunções do Sistema Nervoso Central, ou disfunções na lateralização das funções cerebrais relativamente à leitura.

De acordo com Geschwind (1986), Galaburda (1986) e Vellutino (1987), os indivíduos disléxicos apresentam uma estrutura anatómica diferente da dos leitores considerados normais, face a uma assimetria nos hemisférios cerebrais (o hemisfério cerebral direito tem um número maior de células do que o esquerdo e é neste que se localizam os centros de linguagem).

Galaburda (1986) destaca ainda a importância do processamento rápido de sons para a aprendizagem da leitura. Na perspetiva deste autor, os disléxicos apresentam uma incapacidade de realizar determinadas combinações de sons. Salienta-se ainda que este autor e alguns dos seus colaboradores já haviam demonstrado que os disléxicos apresentavam um défice no número de neurónios «rápidos», na região do cérebro responsável pelo processamento visual, considerando que essa diferença no tamanho das células do sistema visual estaria relacionada, de forma direta, com a origem da dislexia. Deste modo, e ainda de acordo com o autor, tudo se conjuga para que a dislexia esteja associada a um problema de velocidade na capacidade de processamento das palavras. Havendo uma substituição de grandes neurónios, que reagem com maior rapidez, por pequenos neurónios, tudo leva a crer que origina a redução de velocidade de

resposta. Assim, de acordo com os estudos, pensa-se que os disléxicos têm um funcionamento deficitário do hemisfério direito. Conclui-se também que tais estudos neurológicos são mais adequados a dislexias adquiridas do que a dislexias de desenvolvimento ou evolutivas, visto que estas não apresentam lesões cerebrais.

Capítulo - 5. Os Métodos de Intervenção

5.1. Método Fonomímico³

O Método Fonomímico de Paula Teles é um método de ensino e reeducação da leitura e da escrita multissensorial, estruturado e cumulativo. Tendo por base os recentes resultados de estudos cognitivos e neurológicos sobre dislexia, para a sua elaboração contribuiu, também, a longa experiência da autora como professora e a sua prática enquanto psicóloga educacional.

Sendo a leitura e a escrita atividades multissensoriais, as crianças têm de olhar para as letras, dizer os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para captar o sentido das palavras.

Segundo a autora, este método destina-se a crianças com perturbações fonológicas da linguagem e que apresentem indicadores de risco de dislexia, a crianças e jovens disléxicos e a todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em maior ou menor grau, independentemente da sua etiologia.

Segundo Teles (2008), este método é multissensorial porque a criança tem de ouvir e reproduzir os fonemas que estão a ser trabalhados. Assim, realizando exercícios desta natureza, a criança está a ativar simultaneamente as diferentes vias que acedem ao cérebro, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita. Este método também é estruturado e cumulativo porque ajuda a organizar os conteúdos a aprender. O processo é iniciado partindo sempre do mais fácil para o mais difícil, de uma forma gradual - facilita as aprendizagens – recorrendo, portanto, ao método direto e explícito. Os materiais e os exercícios propostos/ disponibilizados assentam na «fusão fonémica», na «fusão silábica», «segmentação silábica» e «segmentação fonémica – grafémica»: logo, está-se perante um ensino sintético e analítico. De acordo com a autora, este método permite que as competências desenvolvidas sejam treinadas para serem memorizadas automaticamente.

Saliente-se ainda que, segundo a autora, o desenvolvimento das competências linguísticas é crucial para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Nomeadamente, a consciência

³ Este foi o método que seleccionámos para aplicar no presente estudo.

linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva) é indispensável para o sucesso na leitura e na escrita. Mais especificamente, a estimulação da consciência fonológica (de palavra, silábica, intrassilábica e segmental) é um dos veículos facilitadores da aprendizagem do registo dos sons através do sistema alfabético. Trabalhar a consciência fonológica implica identificar e manipular unidades do oral, antes de chegar à sua representação na escrita. Ainda de acordo com Paula Teles, partir do som da fala para chegar ao grafema faz sentido porque a criança chega à escola com um património linguístico oral vasto, para aprender a representar esse património ortograficamente.

Em síntese, este método dá particular importância ao princípio alfabético, visto que põe em destaque o desenvolvimento da consciência fonológica, destacando-se, sobretudo, o desenvolvimento da consciência silábica e fonémica. Este método reforça também a correspondência entre grafemas e fonemas recorrendo ao treino da fusão fonémica, importante no processo de leitura. O método privilegia ainda uma leitura sequencial de sílabas com o objetivo de permitir uma descodificação rápida e automática das palavras escritas competência fundamental para a compreensão de qualquer texto.

5.2. Métodos multissensoriais na abordagem da Dislexia

A Associação Internacional de Dislexia, assim como vários investigadores, defende que se utilizem métodos multissensoriais que ajudem as crianças e os jovens disléxicos a ultrapassar as suas dificuldades, indicando os princípios e os conteúdos educativos que devem ser ministrados.

Os procedimentos apontados por aquela associação para o uso dos métodos sensoriais poderiam resumir-se no quadro abaixo apresentado.

Procedimentos para o uso dos métodos multissensoriais

Aprendizagem Multissensorial: A leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras.
Estruturado e Cumulativo: A organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização.
Ensino Direto, Explícito: Os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente; nunca por dedução.
Ensino Diagnóstico: Deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir.
Ensino Sintético e Analítico: Devem ser realizados exercícios de ensino explícito da «Fusão Fonémica», «Fusão Silábica», «Segmentação Silábica» e Segmentação Fonémica».
Automatização das Competências Aprendidas: As Competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, ou seja, até à sua realização, sem atenção consciente e com o mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto.

Constata-se, do que acima é apresentado, que o Método Fonomímico de Paula Teles reúne todos os pressupostos defendidos pela Associação Internacional de Dislexia e por vários outros investigadores.

5.3. Métodos de intervenção no ensino da leitura

Muitos são os métodos utilizados com disléxicos. Para os escolher há que partir de critérios válidos. Assim, parece muito importante a respeito da seleção dos métodos e dos materiais o critério geral que Dumont (1977) aponta como fundamental: «O método deve ser forte onde a criança é fraca». Mas, além deste critério, é importante ter em conta as dificuldades demonstradas pela criança, sendo muito importante o diagnóstico realizado e as mais-valias do método a aplicar.

Como se depreende, a escolha do método, sobretudo quando se trata de crianças disléxicas, pode ter um papel determinante nos resultados obtidos.

Na leitura, sobretudo quando se dão os primeiros passos, e aqui falamos das «primeiras leituras» que se traduzem numa análise e síntese, na ligação de sons a símbolos, as crianças com distúrbios mais graves precisarão de um método que auxilie na análise e na distinção de sons e a juntar esses sons a letras, vendo a palavra como um todo.

De acordo com Dumont (1977), «o método de leitura deve, pois, para ajudar (disléxicos) orientar-se precisamente para a análise auditiva e a identificação do grafema; pelo modo como é fornecido, deverá fazer com que as crianças consigam dominar essas funções. A criança normal, sem distúrbios de leitura e de linguagem pode analisar e sintetizar sem dificuldades; descobre o sistema como um jogo e aprende a ler sem que haja necessidade de lhe oferecer metodicamente a análise e a síntese».

A escolha, tendo por base as dificuldades das crianças disléxicas/dos disléxicos, deve privilegiar métodos de leitura que se socorram constantemente da análise e da síntese: letra – som e união do som – letra, dando origem à palavra, vista, agora como um todo. Estes métodos são os analítico-sintéticos, ou os fonéticos que, de acordo com investigações (Taylor e Taylor, 1984), são os mais eficazes quando se trata de crianças com dificuldades na leitura. Tal eficácia é mais evidente nos primeiros anos de escolaridade.

Já a utilização do método global e de métodos globalizantes no ensino regular traz muitas dificuldades a crianças disléxicas (Dumont, 1977, pág 163-164), assim como a aplicação do método estrutural, pois, quer uns quer outros põem a tónica em aspetos visuais.

Percebe-se, portanto, que, tratando-se de alunos disléxicos, deverão privilegiar-se aspetos auditivos, pois, como se sabe, é a área em que, salvo raras exceções, todos os disléxicos apresentam défices.

Podemos, pois, concluir que a opção por um método, no caso de existirem dificuldades na leitura, deverá situar-se entre o método analítico-sintético e o multissensorial.

Segundo Dumont (1977), «Quanto mais grave for a dislexia mais fortemente se deve caminhar na direcção dum método de síntese fonética, fonético e multissensorial». Saliente-se, ainda, que a maioria dos investigadores corrobora este ponto de vista.

Caracterizemos, agora, alguns métodos de intervenção no ensino da leitura:

► **Método de Síntese Fonética** (também denominado de síntese)

Este método parte de sons (fonemas) e forma palavras com eles. Acentua a audição exata de sons, a sua discriminação e expressão através de uma pronúncia precisa. Faz a ligação e correspondência do som à letra (síntese). Assim, quando a criança tem dificuldade em identificar o som e a letra, ou o ditongo que corresponde ao som, enfatiza e treina especificamente a audição e pronúncia corretas. Alguns autores, em vez de fazerem treino antecipado de audição e de pronúncia, começam imediatamente a juntar os sons às letras, escritas manualmente ou impressas, formando palavras através da sua junção. É a este último processo que se chama método de síntese fonética.

À mera formação e identificação exatas do som falado e ouvido, antes da introdução de qualquer letra, em que há uma dependência da audição-reprodução do som, chama-se Método Fonético.

No método de síntese fonética, a correspondência fonema-grafema toma um lugar nuclear, precedendo-a e acompanhando-a em vários passos como aprender a escutar, a olhar bem, a sentir, a distinguir bem os sinais gráficos. Como meio auxiliar utiliza-se, por vezes, o alfabeto gestual.

Este método pressupõe que na leitura existe acordo entre letra e fonema. Por isso, só se usam palavras de correspondência exata de fonemas-grafemas, correspondência essa ensinada sistematicamente. Dominada esta técnica, passa-se à leitura por reconhecimento. Desta forma, a criança/ jovem automatiza a leitura e treina-se a leitura rápida. Assim, de uma leitura analítico-sintética, passa-se a uma leitura global.

► **Método Fonético**

Neste método dá-se atenção à pronúncia, audição e ligação do som ouvido à sua expressão. Este é um método que está normalmente associado à terapia da fala. Este método está direcionado especificamente para a identificação do som e da letra e utiliza como reforço o alfabeto gestual.

Com este método a criança, através do treino da linguagem, começa por aprender a articular corretamente os sons; realiza exercícios de audição, visuais, de tato e desenvolve a capacidade espacial e motora. Quando evidencia dificuldades na distinção e na articulação de sons, a

criança é corrigida. Logo que domina bem as letras e as articula, está preparada para começar a ler.

► **Método Multissensorial**

O Método Multissensorial também é conhecido por Método Multimodal pelo facto de usar não apenas os sentidos da visão e da audição, mas por utilizar também o tato e o movimento. Este método é ainda conhecido por VAKT (começou a surgir nos Estados Unidos da América por volta de 1920), devido às iniciais das vias cerebrais que se estimulam: Visual, Auditiva, Cinestésica (Movimento) e Táctil. Ou seja, com este método pretende-se treinar diferentes canais sensoriais para se aprender a correta discriminação de fonemas ou sons e de grafemas ou letras, assim como para se distinguir a forma e a ordem dos grafemas (letras) dentro da palavra.

Deste modo, com este Método Multissensorial podemos ajudar a criança a superar a maioria das suas dificuldades de leitura e escrita (uniões, separações (segmentações), inversões, omissões de letras e de sílabas...).

Como já verificámos, vamos utilizar as seguintes vias:

a da Audição – dever-se-ão enfatizar os sons das palavras que nos interessam que a criança capte; a da Visão – dever-se-ão realçar as letras ou sílabas que nos interessa reeducar, seja escrevendo-as num formato maior, utilizando cores ou destacando-as a negrito; a Cinestésica (Movimento) – dever-se-á fazer com que a criança desenhe as letras no ar ou noutros suportes; a Táctil – dever-se-ão utilizar materiais manipuláveis que estimulem o sentido do tato. É ainda importante a Articulação, ou seja, deve fazer-se com que a criança repita a pronúncia de um som ou de uma sílaba para que tome consciência dos diferentes sons da palavra.

Este método tem como principal finalidade conseguir que as crianças com problemas de leitura estudem as formas das letras, as movam tacteando-as/ manipulando-as com os dedos, ouçam os sons que lhes correspondem, as ordenem alfabeticamente, as releiam, as copiem, efetuando os registos das palavras que aprenderam. Contudo, na opinião de Dumont (1977), este método deveria acentuar a síntese fonética e dar mais destaque à leitura do que à escrita, pois esta depende da primeira.

Em síntese, a escolha dos métodos de ensino, para crianças disléxicas, assume particular importância para a aprendizagem destas crianças, sendo essencial que esteja direcionado para as dificuldades diagnosticadas nestas.

Aparentemente, quanto mais graves forem as dificuldades de aprendizagem da leitura, mais a criança precisará de métodos que operacionalizem diversos sentidos, para que a mensagem possa ser apreendida, codificada e guardada na sua memória.

Percebe-se, pois, que é para uma codificação e armazenamento adequados que se recorre ao alfabeto gestual, usado na discriminação auditiva e visual do som, e da letra que lhe correspondem.

O alfabeto gestual é usado no método de síntese fonética, mas destaca-se o seu uso, sobretudo, no método fonético, assim como a utilização do tato e da sensação cinestésica, em simultâneo com a visão e a audição, tem como objetivo central treinar os disléxicos na área em que evidenciam o seu défice principal: a captação do sinal e a memorização das associações fonema-grafema. Pensa-se, com base até na prática, que este treino deixa marcas mais profundas na memória dos disléxicos do que deixaria se apenas fossem usadas a visão e a audição.

Realce-se, ainda, que a argumentação a favor do uso do método multissensorial e do alfabeto gestual resulta mais dos bons resultados que os educadores/ pedagogos referem alcançar na prática do que da sua justificação por estudos científicos (Dumont, 1984, pág. 174).

Percebe-se, pois, que os métodos a usar com disléxicos devem fomentar o treino auditivo e a discriminação de sons. Em relação à percepção visual, constata-se que a maior parte dos disléxicos não revela problemas. Mas o reconhecimento de palavras irregulares deverá ser praticado através da apresentação visual, tal como acontece no método global.

Face ao exposto, convém, ainda, destacar que, depois de dominarem a descodificação das palavras e a percepção rápida destas (a chamada leitura técnica), os disléxicos, tal como qualquer outra criança que aprende a ler, deverão desenvolver capacidades de compreensão da leitura, para que possam usufruir dos inúmeros saberes (aportações culturais, científicas...), transmitidos pela escrita.

Capítulo - 6. Disortografia

Centremo-nos, agora, no conceito de Disortografia. Etimologicamente, a palavra disortografia tem na sua constituição o prefixo latino *dis* (desvio) + o radical grego (*orthós*) *orto* (correto) + o radical grego (*graphé*) *grafia* (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por *um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia* (Vidal, 1989, citado por Torres & Fernández, 2001, pág. 76), pois uma criança disortográfica não é forçosamente, disgráfica.

De acordo com Pereira (2009: 9), trata-se de uma *perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica.*

De acordo com Torres & Fernández (2001), o processo de ortografia constitui um mecanismo complexo que exige aptidões muito diversificadas: habilidades motoras, capacidades percetivas específicas, competências associadas ao pensamento lógico, de tipo linguístico e também afetivoemocionais. Seguindo estes últimos autores, são várias as competências implicadas no processo da ortografia e que o quadro abaixo resume.

Quadro 5 – Competência implicada no processo de escrita correta (segundo Torres & Fernández, 2001)

Habilidades Motoras (lateralidade, motricidade, dinâmica manual...)
Estão muito ligadas ao traçado gráfico e revelam menor importância quando falamos de disortografia (mas têm grande relevância na disgrafia).
Capacidades Percetivas Específicas
Estão relacionadas com as perceções auditiva, visual e espaço-temporal, que possibilitam uma correta discriminação dos sons dos fonemas e a retenção do estímulo sonoro. Permitem uma diferenciação perfeita dos grafemas em função das suas características visuais, uma boa análise gráfico-visual e a perceção do ritmo e dos aspetos temporais da cadeia falada, para a sua segmentação e sequenciação.

Competências associadas ao Pensamento Lógico
São de crucial importância para a aquisição e segmentação do código gráfico-fonémico e para a distinção dos diversos elementos linguísticos (fonema, sílaba, palavra) dos estímulos sonoros.
Capacidades de Tipo Linguístico
Facilitam a elaboração de enunciados corretos, partindo da escrita espontânea, ou seja, o sujeito deve saber o que quer escrever e qual a forma correta de o transmitir - normalmente, estas capacidades estão mais relacionadas com aspetos gramaticais e não só ortográficos.
Aspetos Afetivo-emocionais
Estes são determinantes para uma boa composição escrita, uma vez que não chega que a criança conheça as regras de ortografia e tenha uma boa coordenação manual, capacidade de perceção e domínio linguístico, como também que mostre motivação para apresentar um nível de atenção mínimo e realizar um trabalho cuidado.

Face ao exposto, conclui-se que, quando a criança não reúne estas condições, poderá vir a revelar-se disortográfica. Contudo, tal como com outras dificuldades específicas de aprendizagem, o diagnóstico deste distúrbio deve ser feito por especialistas, de preferência, por uma equipa pluridisciplinar.

Fonseca (1999) sugere que a disortografia ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o sujeito, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais.

Em linhas gerais, a disortografia caracteriza-se pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação.

Já Baroja, Paret & Riesgo (1993) consideram que a disortografia implica uma escrita que encerra um conjunto de faltas e que não é necessariamente disgráfica, mas que se manifesta depois de terem sido adquiridos os mecanismos da leitura e da escrita. Deste modo, podemos verificar que, como características gerais, os escritos dos indivíduos disortográficos são curtos,

têm uma organização pobre, uma pontuação inadequada e, representando o problema mais complexo relativamente aos processos de composição, são pobres em ideias (Citoler, 1996).

Embora consigam codificar corretamente as palavras, os disortográficos denotam grandes dificuldades em executar os processos cognitivos subjacentes à composição, como são os de criação do conteúdo, os sintáticos ou os de estruturação e planificação do texto.

6.1. Subtipos na disortografia

Vamos, agora, deter-nos nos subtipos na disortografia. Baseando-se nos sintomas e nas causas da disortografia, Tsvetkova (1977) e Luria (1980) (citados por Torres & Fernández, 2001) sugerem uma classificação para esta problemática.

Esta delimitação/ divisão contribuirá para que a intervenção reeducativa seja adequada às características manifestadas por cada um dos sete subgrupos de sujeitos disortográficos. Vejamos, então, a classificação proposta.

Quadro 6 – Classificação dos disortográficos (com base nos sintomas e nas causas)

Temporais
Manifestam dificuldades na perceção clara e constante dos aspetos fonémicos da linguagem falada com a correspondente tradução, ordenação e separação dos seus elementos (substituem/juntam/separam palavras de forma incorreta).
Percetivo-cinestésicos
Evidenciam dificuldades na repetição dos sons escutados, constatando-se substituições na forma como os fonemas são articulados.
Cinéticos
Nestes indivíduos, é visível o facto de a sequência fonémica do discurso se apresentar alterada. Naturalmente, leva a erros de união e separação das letras/sílabas/ palavras.
De Caráter Visoespacial
Demonstram variações percetivas dos grafemas/ conjunto de grafemas, originando rotações/inversões (“p” – “b”), substituições de grafemas semelhantes (“m” – “n”) e/ ou confusão de fonemas que

apresentam dupla grafia “ch” – “x”).
Dinâmicos Manifestam alterações na expressão escrita das suas ideias e na estruturação sintática das orações; normalmente os seus textos são confusos e as frases desordenadas.
Semânticos Nestes indivíduos, a análise concetual encontra-se alterada, assim como a utilização dos sinais ortográficos (acentos agudo, grave, circunflexo, til, cedilha).
Culturais Apresentam grandes dificuldades na aprendizagem da ortografia convencional e/ou das regras gramaticais (utilização dos sinais de pontuação, letra maiúscula...).

6.2. Fatores/ causas justificadores das dificuldades disortográficas

Citoler (1996, citado por Cruz, 2009) refere como fatores potencialmente justificativos das dificuldades disortográficas:

- problemas na produção do texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras, os quais podem interferir com a criação das frases e ideias;
- estratégias utilizadas imaturas ou ineficazes – com a consequente ignorância das regras de composição escrita;
- desconhecimento sobre os processos e subprocessos implicados na escrita ou dificuldade em aceder a eles, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da atividade.

No entanto, segundo Torres & Fernández (2001), as causas da disortografia relacionam-se com aspetos perceptivos, intelectuais, linguísticos, afetivo-emocionais e pedagógicos.

Assim, as causas de tipo perceptivo estão associadas a deficiências na perceção, na memória visual e auditiva e/ ou a nível espacio-temporal, o que traz consequências na correta orientação das letras e na discriminação de grafemas com traços semelhantes, por exemplo. Quanto às causas de tipo intelectual, estão associadas a um défice ou imaturidade intelectual; um baixo nível de inteligência geral pode levar a uma escrita incorreta porque a criança não

domina as operações de carácter lógico-intelectual necessárias ao conhecimento e distinção dos diversos elementos sonoros. Problemas de linguagem (pronúncia/ articulação) e/ ou deficiente conhecimento e utilização do vocabulário (código restrito) são apontados como causas de tipo linguístico. Em relação às de tipo afetivo-emocional, as autoras apontam, entre outras, baixos níveis de motivação e atenção, que poderão fazer com que a criança cometa erros ortográficos. Por último, as causas de tipo pedagógico remetem para métodos de ensino desadequados: por exemplo, quando o professor se limita à utilização frequente do ditado, que não ajusta às necessidades individuais dos alunos e não respeita os seus ritmos de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que, embora fornecendo nomenclaturas diferentes, os autores citados acima completam-se, sendo indispensável considerar os seus respetivos contributos para que possam compreender-se todas as possíveis origens desta problemática.

PARTE II
COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo - 1. Metodologia do estudo

Será apresentada, neste capítulo, a metodologia da investigação adotada, assim como algumas das tarefas que foram propostas à aluna.

Este iniciar-se-á com uma descrição da componente empírica do estudo, havendo indicações sobre etapas definidas, procedimentos e metodologias adotadas, procedimentos didáticos implementados, instrumentos de recolha de dados e, finalmente, tratamento e análise de dados.

Acresce, ainda, que o plano de intervenção teve como propósito levar a que a aluna desenvolvesse as competências da leitura e da escrita, áreas onde demonstrou maiores dificuldades.

No sentido de dar resposta ao problema supracitado, utilizou-se uma metodologia qualitativa de cunho descritivo e interpretativo.

A presente intervenção teve como suporte o Método Fonomímico de Paula Teles, o qual se revelou determinante no apoio dispensado à aluna. Este é um Método Fónico, Silábico e Multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e de reeducação da leitura e da escrita.

1.1. Objetivos e questões metodológicas

Esta pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, insere-se no método de estudo de caso (Yin, 1994). Com a sua implementação, procurou-se perceber e intervir para colmatar as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, experimentadas por uma aluna já diagnosticada como disléxica. Estamos, pois, perante uma intervenção que seguiu o modelo de investigação-ação, tendo como propósito principal a realização de uma análise mais profunda de uma parte da realidade numa clara interação entre a teoria e a prática.

A implementação da componente empírica do estudo incluiu:

- observações naturalistas realizadas na turma, com o objetivo de a conhecer e de analisar o comportamento e atitudes da aluna alvo da intervenção, face ao processo de ensino e aprendizagem);
- a consulta e análise do historial escolar da aluna em estudo;

- o seu acompanhamento e intervenção individualizados.

A aluna estava a frequentar o quinto ano de escolaridade pela primeira vez. A intervenção educativa apoiou-se na implementação de um conjunto de estratégias/ metodologias específicas continuamente redefinidas de acordo com as dificuldades e progressos demonstrados.

O autor do trabalho assumiu simultaneamente as funções de professor da disciplina de Português e de investigador, em contexto de turma e individualmente, enquanto docente da própria escola a qual se situa na zona suburbana da cidade de Coimbra.

O trabalho desenvolvido centrou-se numa aluna disléxica, a qual usufruiu do mesmo tipo de ensino dos colegas. Recolheram-se, assim, elementos que permitiram observar e compreender as características disléxicas da aluna (dificuldades na leitura e na escrita).

1.2. Etapas do Estudo

O estudo em análise desenrolou-se ao longo de quatro momentos bem definidos.

1ª etapa - Consulta e análise de informação

- Análise dos resultados escolares da aluna durante o 1º ciclo.
- Análise de relatórios-síntese de observação e avaliação psicológica.
- Recolha de informação através do Diretor de Turma e dos professores do Conselho de Turma.
- Identificação de características disléxicas demonstradas pela aluna.
- Diálogo com os encarregados de educação para recolha de informações sobre a evolução da aluna desde o pré-escolar.

2ª etapa - **Observação Direta**

- Observação (naturalista) do comportamento e da prestação da aluna no âmbito da disciplina de Português e/ou das sessões ministradas.

3ª etapa - **Apoio pedagógico personalizado**

- Acompanhamento e intervenção individual junto da aluna.

Este acompanhamento realizou-se em sessões individuais entre a aluna e o professor/investigador. Os passos seguidos para cada uma das sessões de trabalho seguiam a seguinte lógica: a) identificar as dificuldades da aluna na leitura e na escrita associadas à dislexia já diagnosticada; b) definir objetivos de capacitação; c) selecionar material e atividades educativas ajustadas às características da aluna e às áreas deficitárias identificadas; d) implementar as estratégias planeadas; e) acompanhar, observar e apoiar a aluna na realização das tarefas propostas; f) recolher, analisar e refletir sobre os dados observados.

- Pedagogia diferenciada em contexto sala de aula.

Em sala de aula, ao longo do ano letivo, procurou-se garantir, particularmente para esta aluna, um ambiente estruturado e facilitador da aprendizagem, destacando-se, por exemplo, a resposta imediata às dificuldades da aluna, o uso de metodologias flexíveis e o acompanhamento constante do seu desempenho.

4ª etapa - **Tratamento e análise de dados.**

- Seleção da informação relevante a partir dos elementos recolhidos;
- Análise dos dados selecionados;
- Reflexão sobre os resultados alcançados;
- Apuramento das conclusões possíveis.

1.3. Procedimentos Pedagógico-Didáticos

Esta intervenção foi pensada tendo em consideração o perfil da aluna e a sua problemática - dislexia de tipo misto. Como sustentação desta hipótese, destacam-se os erros fonológicos que refletem problemas na decodificação das palavras e na orientação espacial destas, e o grave comprometimento ao nível da consciência fonológica.

Face ao exposto, foram implementadas as seguintes estratégias:

- Colocação da aluna, em contexto de sala de aula, num lugar central, na 1ª fila, para facilitar a atenção e a concentração, o esclarecimento de dúvidas, o acompanhamento na realização das tarefas e o processo de recolha de dados da parte do professor/investigador.
- Antecipação de conteúdos para facilitar a aprendizagem por repetição e reequilibrar o seu ritmo de aprendizagem.
- Adequação, da formulação das questões, recorrendo a técnicas de realce – sublinhado, por exemplo – para que a aluna focasse a sua atenção nos aspetos mais relevantes.
- Orientação na leitura de textos e de enunciados, com repetição da leitura em voz alta, pela aluna, procurando-se treinar a velocidade leitora e a seleção da informação.
- Esclarecimento de dúvidas resultantes da leitura e da escrita de palavras simples e de enunciados.
- Associação de fonemas a grafemas.
- Repetição dos conteúdos lecionados/ trabalhados, quando possível, com recurso a mnemónicas, visando a memorização.
- Uso de vocabulário adequado à faixa etária.
- Treino da expressão oral (reconto, síntese).
- Treino da leitura (fluência e precisão) – palavras e textos.
- Atividades de escrita: ditados, deteção de palavras-chave, produção de pequenos textos.
- Reforço positivo para fomentar a autoconfiança.
- Incentivo ao esclarecimento de dúvidas e à autoexposição.
- Valorização da participação oral.

Todas as áreas da leitura e da escrita onde a aluna evidenciava maiores dificuldades foram trabalhadas.

O desempenho da aluna foi constantemente monitorizado, a fim de tentarmos perceber a(s) razão(ões) de respostas total ou parcialmente erradas, quer fossem durante o ato de ler, quer durante o ato de escrever. Com efeito, o seu desempenho poderia ser condicionado pelo tempo, pela precipitação, pelo desconhecimento, pelo esquecimento. Ou, simplesmente, por não ter compreendido o que era pedido (entre outros fatores).

1.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos que serviram de base à presente investigação foram os seguintes:

► Instrumentos/ recursos da responsabilidade do autor do trabalho:

Para a recolha de dados durante e após a intervenção, o autor recorreu:

- A registos escritos efetuados pelo próprio;
- Registos escritos da aluna.

► Para além destes, foram ainda utilizados indiretamente outros instrumentos para recolha de informação que constava no processo escolar da aluna, e que tivemos em atenção para a sua caracterização, mas que não foram por nós utilizados (*vd.*, a propósito, o ponto 2.2.2.- Avaliação Psicológica).

1.5. Tratamento e análise dos dados

O processo de análise dos dados - no caso de caracterização inicial da aluna - foi iniciado com a consulta do processo individual da aluna, referente ao seu desempenho escolar no 1º ciclo, sendo analisadas todas as informações consideradas relevantes para o presente estudo. A

análise desses dados ajudou ainda no processo de caracterização da aluna, nomeadamente a partir dos resultados disponíveis das várias avaliações já anteriormente feitas pelas diversas áreas técnicas que até então a haviam acompanhado.

As dificuldades identificadas foram analisadas à luz da problemática em causa – Dislexia – sendo os dados recolhidos, confrontados com os pressupostos teóricos do tema. O conhecimento que resultou dessa análise, assim como da observação e do desempenho da aluna em contexto de sala de aula, ajudou a definir objetivos, estratégias e a selecionar os métodos e os materiais a serem aplicados durante a intervenção.

No que respeita ao processo de intervenção, foram objeto de análise todos os dados resultantes das tarefas postas em prática, em contexto sala de aula, e, sobretudo, durante as sessões de apoio individualizado. Os dados, que figuram quer nos registos do professor quer nos registos escritos da aluna, permitiram avaliar o desempenho da aluna em termos individuais e, ainda, comparar esse mesmo desempenho com o seu grupo de pares, quando em sala de aula.

Quanto às metodologias de análise não foi possível, na maior parte dos aspetos considerados, recorrer a apreciações quantitativas, dada a natureza dos elementos disponíveis. Assim, as apreciações feitas baseiam-se na interpretação subjetiva do investigador, mas procurando sempre situá-las de forma coerente no contexto do conhecimento disponível nos domínios em análise.

Capítulo - 2. Caracterização do Caso

2.1. Escola/ turma

A escola onde a aluna está inserida faz parte da rede de ensino privado e situa-se numa zona suburbana da cidade Coimbra. Esta aluna integra uma turma do 5º ano de escolaridade, constituída por 32 alunos. Na turma há três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), onde se inclui a discente alvo do estudo. Os alunos da turma pertencem à chamada classe média e os seus encarregados de educação, na generalidade, têm formação superior.

A turma é "bastante aplicada e trabalhadora", mostrando os alunos muito interesse pelas atividades escolares. O seu aproveitamento escolar é bom. Os alunos revelam espírito crítico, gostam de participar oralmente nas aulas, de fazer trabalhos de pesquisa e de participar em visitas de estudo. Na generalidade, são autónomos e demonstram espírito de iniciativa. Revelam espírito de grupo, cooperam entre si e relacionam-se muito bem uns com os outros, não havendo qualquer conflitualidade.

Os encarregados de educação estão muito presentes na vida escolar dos seus educandos, acompanhando o seu processo escolar.

2.2. Aluna

Em relação à aluna objeto de intervenção, que a partir de agora designaremos por Marta – nome fictício –, é uma criança de 10 anos de idade a frequentar o 5º ano de escolaridade e sem historial de retenção escolar, apresentando, atualmente, resultados satisfatórios na globalidade das disciplinas, apesar do diagnóstico de Dislexia. Proveniente de uma família que lhe proporciona o adequado suporte e motivação, há a salientar que a Marta se revela muito bem integrada na turma e na escola, relaciona-se facilmente com os seus pares e participa nas brincadeiras. Em contexto de sala de aula, é uma aluna empenhada e responsável, que gosta de participar e de ir ao quadro. Contudo, revela dificuldades de atenção e de concentração, apesar de ser sossegada. É uma aluna muito educada, simpática e disponível para aprender. No entanto, conforme já se percebeu, verificam-se desordens desenvolvimentais das habilidades académicas relacionadas com a leitura e a escrita, associadas ao seu quadro disléxico. Mas, pensando em questões funcionais do quotidiano, verificam-se algumas situações interessantes. A aluna, apesar de alguma ansiedade, não

manifesta qualquer problema em ler em voz alta, embora tenha a noção de que há palavras que poderá ler erradamente e de, por vezes, a sua leitura ser pouco fluente. Por outro lado, demonstra interesse pela leitura, lendo não só as obras recomendadas pelo programa de Português do 5º ano, como outros livros de leitura recreativa. Demonstra ainda bastante interesse pela escrita – sendo até criativa -, apesar de escrever com erros ortográficos.

2.2.1. Histórico da Aluna

Os dados aqui referidos foram retirados do processo da aluna.

O Relatório síntese da observação e avaliação psicológica, elaborado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, refere que a mãe foi encaminhada para o serviço supramencionado pela psicóloga escolar que acompanhava a Marta no 1º ciclo, com a finalidade de proceder a uma avaliação especializada ao nível das dificuldades específicas de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita (dislexia-disortografia)⁴.

2.2.2. A avaliação psicológica

A avaliação, a cujos dados o relatório se reporta, foi efetuada quando a aluna tinha 9 anos e um mês. A avaliação foi realizada no âmbito do projeto de investigação da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra já mencionado.

O protocolo de avaliação intelectual, neuropsicológica e psicolinguística integrou os seguintes instrumentos: (1) *Wechsler Intelligence Scale for Children – 3th edition* (WISC-III,

⁴ Esta solicitação foi realizada no âmbito do projecto de investigação «Uma perspectiva visual sobre défices de leitura na dislexia», da responsabilidade do Instituto Biomédico de Investigação de Luz e de Imagem da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Wechsler, 1991; adapt. de Simões e Col., 2003); (2) *Barragem de 2 Sinais* (Simões e Col., 2011); (3) *Trail Making Test A e B* (Simões e Col., 2011); (4) *Figura Complexa de Rey – Cópia e Evocação Imediata* (Simões e Col., 2011); (5) *Torre de Londres* (Simões e Col., 2011); (6) *Fluência Verbal Semântica e Fonémica* (Simões e Col., 2011); (7) *Consciência Fonológica: Eliminação e Substituição* (Simões e Col., 2011); (8) *Nomeação Rápida – versões Números e Formas e Cores* (Simões e Col., 2011); (9) *Teste de Avaliação da Fluência Precisão da Leitura: O Rei* (Carvalho, 2008); (10) *PAL-PORT 22: Leitura Oral de Palavras e PAL-PORT 21: Escrita por Ditado* (Caplan, 1992; Caplan & Bub, 1990; Festas, Martins & Leitão, 2007) e (11) *Questionário de História de Leitura* (QHL; Lefly & Pennington, 2000; Alves & Castro, 2005).

Foram ainda efetuadas entrevistas individuais e conjuntas e realizado um questionário semiestruturado.

Das anotações relativas à avaliação psicológica realizada aos 9 anos de idade, é destacado que a Marta se envolveu na realização das tarefas propostas, manifestando empenho e persistência; mas manifestou maior agitação motora ao fim de algum tempo (aproximadamente 40 minutos de avaliação), dificuldade em lidar com o insucesso, presença de impulsividade.

Em relação à história pessoal de evolução da Marta, há a salientar o desenvolvimento da linguagem marcado por perturbações ao nível da articulação, justificando terapia da fala aos 6 anos e dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita logo no início da escolaridade. Foram identificados antecedentes familiares no que se refere à dislexia. Contudo, destaca-se o bom rendimento académico, a presença de hábitos de leitura.

Avaliada a lateralidade, esta revelou-se definida à direita para a mão, olho e pé. Os testes efetuados para avaliar as funções cognitivas e neurocognitivas situaram a Marta num nível médio. Dos resultados observados, destaca-se o conhecimento lexical, o pensamento lógico-abstrato, a velocidade de processamento e as capacidades atencionais e mnésicas, mostrando os dados uma grande motivação para a aprendizagem.

Apresenta-se, como área mais fraca do seu perfil individual, o raciocínio não verbal e visoespacial, apresentando também baixos desempenhos ao nível do cálculo mental, memória verbal e distinção entre detalhes essenciais e não essenciais.

Os resultados referentes ao domínio neuropsicológico mostraram a presença de um défice, de grau ligeiro a moderado, ao nível da atenção sustentada e dividida, encontrando-se preservada a atenção seletiva.

Contudo, evidenciaram dificuldades moderadas na planificação das respostas, a existência de um comprometimento severo nas capacidades de perceção e análise visoespaciais.

No que se refere à memória visual imediata, verifica-se a presença de um severo défice ao nível da manipulação fonémica, quer em tarefas de eliminação quer de substituição, e a presença de défice severo ao nível dos processos automáticos de evocação da informação fonológica.

No entanto, julga-se que os processos controladores da evocação da informação se encontram preservados, tal como a preservação do acesso e produção lexical (fluência verbal) e lateralidade definida à direita para a mão, olho e pé.

Centrando-nos, agora, na análise funcional da leitura, o seu desempenho no *Teste de Fluência e Precisão de Leitura – O Rei* revelou uma fluência de leitura ao nível do percentil 9, situando-se o grau de precisão no percentil 10 (como referência foram tomados os dados normativos para o 4º ano de escolaridade).

Na PAL-22 (Leitura de palavras isoladas), observou-se uma maior frequência de erros fonológicos, distribuídos pela adição/ omissão de fonemas, inversão de fonemas, erros de acentuação e, principalmente, confusões fonéticas, sendo estas mais frequentes entre vogais (a/o, e/i, u/a, o/u) e no valor de g (ge/gue). Os restantes erros observados referem-se ao uso da consoante x (valor do x) e às palavras com os grupos gu/ qu antes de e/i – lê (gwi/Kwi). Verificou-se ainda que a Marta é sensível à familiaridade e extensão das palavras.

No PAL-21, cujo tempo de execução é de 8m13s, escreveu de forma errada 75% dos Itens ditados. Os erros são mais frequentes nas palavras do que nas pseudopalavras, verificando-se uma considerável quantidade de erros quer nas palavras regulares quer nas irregulares. Os erros incluem-se nas categorias «Transcrição fonética» e «Ortografia de uso corrente», sendo frequentes, a este último nível, as confusões entre e/i, o/u, j/g, m/n, x/ch e s com z/ç/ss. Os erros fonéticos resultam da adição/omissão de fonemas, inversão de fonemas e confusões fonéticas que surgem sistematicamente entre m/n e p/t, e de forma menos recorrente b/d, z/x e z/ç. Salienta-se, por fim, as maiores dificuldades ao nível dos grupos consonantais, estando

relacionados com 75% dos erros por adição omissão de fonemas e com 71,4% das inversões ocorridas.

Os resultados observados na avaliação intelectual, neuropsicológica, psicolinguística e comportamental, conjugados com os dados apresentados na história de desenvolvimento e o desempenho nos testes de leitura e de escrita, respeitam os critérios de diagnóstico definidos para as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita (dislexia-disortografia) e sugerem uma dislexia do tipo misto. Para sustentação desta hipótese destacam-se: presença do efeito da lexicalidade, estando ausente o efeito da regularidade, presença de lexicalizações, regularizações e, principalmente, erros fonológicos, que refletem problemas na descodificação das palavras (confusões) e na orientação espacial destas (inversões), comprometimento, de grau severo, ao nível da análise visoperceptiva dos estímulos e da memória visual imediata, o que poderá conduzir a maiores dificuldades no reconhecimento visual da forma da palavra e a problemas de armazenamento e recuperação da informação (o que se traduzirá num pior desempenho ortográfico), grave comprometimento ao nível da consciência fonológica, dificuldades severas na tarefa de Nomeação Rápida, denunciando uma maior lentidão em aceder à forma da palavra, leitura silábica imprecisa e confusões persistentes na diferenciação auditiva e discriminação visual dos fonemas.

Assim, (concluía o relatório técnico) a Marta requer apoios especializados, nomeadamente apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação – alíneas a) e d) do artigo 16 do Decreto-Lei 3/2008.

De acordo com a terminologia adotada pela Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS – CIF, a Marta apresenta comprometimento em quatro funções mentais específicas:

- 1 – Comprometimento, de grau ligeiro a moderado, nas funções da atenção: manutenção da atenção (b1400.2) e divisão da atenção (b1402.1);
- 2 – Comprometimento severo nas funções da memória: memória de curto prazo visual (b1440.3);
- 3 – Comprometimento severo nas funções da percepção: percepção visoespacial (b1565.3);
- 4 – Comprometimento severo nas funções mentais da linguagem (consciência fonológica) –

recepção e expressão (b167.3). Deste modo, podemos perceber que é notório que a Marta evidencia limitações significativas na atividade e participação em tarefas que requerem a aprendizagem da leitura (d140) e da escrita (d145), a concentração da atenção (b160) e a comunicação e descodificação de mensagens escritas (d325).

Face ao exposto, referia o relatório técnico que a Marta deveria usufruir de estratégias que privilegiassem o treino sistemático da Consciência Fonológica, destacando-se estratégias de segmentação, omissão e substituição de fonemas, que deveriam incidir naqueles em que erra com maior frequência. A análise global das palavras irregulares também deveria ser trabalhada de forma sistemática. A construção de um «dicionário visual» com as palavras irregulares mais comuns, facilitar-lhe-ia a aprendizagem e, conseqüentemente, uma maior motivação. Assumia ainda particular importância o recurso a estratégias/ métodos que lhe reduzissem o campo visual de leitura, facilitando-lhe, assim, a focagem da atenção.

Relativamente à escrita, as técnicas de produção de texto deveriam ser cuidadosamente trabalhadas, assim como as da compreensão. A Marta deveria ser acompanhada na leitura pelo professor, para que lhe fosse descodificado o sentido do texto (poderão ser colocadas questões para aferir a compreensão do texto). Ainda em relação à linguagem escrita, deveriam ser aplicadas intensivamente metodologias de clarificação (clarificar as palavras mais difíceis); questionamento (colocação de questões pertinentes sobre o texto); síntese (frases-chave que esclarecem o sentido do texto); previsão (continuação do texto, explorando várias alternativas).

E o relatório prossegue referindo que, quanto às dificuldades nas capacidades de percepção e análise visoespaciais e da memória visual, seria importante que se privilegiassem as competências visuais e auditivas, para se otimizar a sua aprendizagem. Deveriam ainda repetir-se as instruções verbalmente e solicitar-se o *feedback* verbal.

A quantidade de estímulos visuais presente nos materiais de trabalho deveria ser reduzida, pois, assim, a Marta conseguiria focar a sua atenção com maior facilidade. Nas fichas de avaliação, as imagens, ilustrações que não sejam importantes deverão ser suprimidas, minimizando-se dessa forma a confusão visual.

O reforço positivo e uma supervisão contínua assumem grande importância, uma vez que promovem a autoconfiança e ajudam a lidar melhor com o insucesso.

Os professores devem valorizar preferencialmente a avaliação oral, não descurando, contudo, a escrita. Nas fichas de avaliação, os enunciados deverão ser lidos pelos professores. Deverá ser concedido mais tempo (30%) do que o habitualmente estabelecido, aquando da realização das fichas de avaliação escritas. Os erros ortográficos não devem ser considerados nas fichas de avaliação escrita. As questões formuladas devem ser diretas e sem informação periférica. Aquando da leitura de textos, a Marta só deverá fazê-lo, em voz alta, perante a turma, se tiver preparado previamente o texto, para, assim, não se sentir constrangida. Em contexto de sala de aula, a aluna deverá ocupar os lugares da frente, para que assim se otimize a sua capacidade de atenção e de concentração. Tal também permitirá um acompanhamento mais próximo pelo professor. Nesse sentido, deverão ser colocadas questões à aluna em intervalos de tempo regulares. As tarefas mais complexas deverão ser divididas em subgrupos, ou seja, deverá ser alternada uma tarefa mais difícil com uma mais fácil ou uma menos atrativa com outra mais atrativa. Desta forma procura-se envolver a Marta na tarefa e manter os seus níveis de atenção.

2.2.3. Perfil e Competências Gerais

Apesar dos resultados satisfatórios atualmente obtidos pela Marta na globalidade das disciplinas, há a salientar que desde o 1º ano de escolaridade que a aluna apresenta dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, beneficiando, por esse motivo de pedagogia diferenciada e ensino mais individualizado. No 2.º ano de escolaridade, foram-lhe detetadas características típicas de um aluno disléxico, nomeadamente no âmbito da troca de fonemas e grafemas. A aluna apresenta uma articulação deficitária dos fonemas; um padrão de trabalho dependente e pouco estruturado; défice de atenção e de concentração acentuado. O seu défice de atenção e de concentração reflete-se no seu ritmo de trabalho e na aquisição dos conhecimentos explorados. As dificuldades evidenciadas nos domínios da leitura e da escrita perturbam a sua aprendizagem. O seu processo de aprendizagem da leitura foi muito lento. Lê, ainda, com alguma dificuldade, principalmente nas palavras mais complexas. A sua leitura é hesitante, inexpressiva, omitindo/ inventando (pseudopalavras) e distorcendo

algumas palavras. Escreve com bastantes erros ortográficos, troca, inverte, omite e acrescenta grafemas. Há uma confusão entre letras: a/o; p/t; o/u; d/p; c/q; b/d; s/ç/c/ss; m/n. As confusões fonéticas são sobretudo frequentes entre vogais a/o; a/e; e/i; u/a e no valor de g (ge/gue). Notam-se ainda erros na consoante x. Destacam-se ainda as inversões parciais de sílabas: par/pra; ter/tre...

A caligrafia é irregular, disforme e, por vezes, pouco legível. Apresenta dificuldades na compreensão de textos escritos, dificuldades na estruturação frásica e na organização das ideias, que se traduzem em dificuldades em exprimir por escrito as noções que pretende transmitir.

Apresenta, por vezes, sentimentos de frustração por não conseguir realizar com sucesso algumas tarefas que requerem leitura e escrita.

O resultado do despiste médico/ psicológico confirmou a existência de dislexia, constatando a necessidade de enquadrar a aluna ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008.

Como foi referido no relatório técnico anteriormente mencionado no ponto anterior, a Marta revela uma dislexia de tipo misto, apresentando como sustentação desta hipótese os erros fonológicos que refletem problemas na decodificação das palavras (confusões) e na orientação espacial destas (inversões), grave comprometimento ao nível da consciência fonológica, evidentes aquando da manipulação fonémica, leitura silábica imprecisa, confusões persistentes na diferenciação auditiva e discriminação visual dos fonemas.

Note-se ainda - como elemento favorecedor - que a aluna foi sempre estimulada pelos pais, professores e educadores, desde o ensino pré-escolar, estando também inserida num ambiente sociocultural favorável à aprendizagem.

Capítulo - 3. Intervenção, resultados e discussão

3.1. A intervenção

Esta intervenção-ação foi pensada e estruturada por forma a responder às características/problematiza da Marta.

Como referência privilegiada para trabalhar com a aluna, foi selecionado o Método Fonomímico (Paula Teles, 2010), um método de ensino e reeducação da leitura e da escrita multissensorial, estruturado e cumulativo, especificamente concebido para ultrapassar as limitações e melhorar a competência leitora de crianças e jovens disléxicos (vd. descrição do método no ponto 5.1 da Parte I).

A este respeito salienta-se que a terminologia utilizada ao longo das sessões teve sempre como base as informações disponibilizadas nos livros do citado Método Fonomímico.

Ao longo da intervenção - a qual decorreu durante o ano letivo de 2014/15 – o professor/investigador, docente de Português da turma onde a Marta se integra, aplicou as atividades do Método Fonomímico, em trabalho individual com a aluna, para além da atividade escolar no âmbito das aulas de Português. Durante este período foram efetuados registos constantes pelo professor – notas de campo – por forma a monitorizar, acompanhar e avaliar a eficácia das intervenções. Assim, foram assinalados os aspetos mais significativos ocorridos durante as referidas atividades de apoio – interesse manifestado na atividade, predisposição para a realização da atividade, empenho na realização da tarefa, atenção/ concentração durante a realização do trabalho proposto e resultados conseguidos.

As aulas ministradas eram individuais - uma vez por semana durante 45/ 50m. A aluna era também alvo de atenção redobrada em contexto sala de aula, da parte do professor.

3.2. Desenvolvimento da intervenção

Neste ponto, fazemos a descrição das 20 sessões de trabalho individual conduzidas com a Marta. Para cada uma dessas sessões apresentamos a descrição da atividade e o modo como foi conduzida. No final de cada uma é feito um "resumo da sessão" na qual o professor/

investigador faz uma breve apreciação sobre o modo como a aluna encarou o trabalho realizado, como se comportou e o desempenho apresentado.

Sessão nº 1

Data: 7 de janeiro de 2015

Horário: 14h20 – 15h05

O professor explicou à aluna que iriam ser trabalhados casos de leitura, recorrendo, para tal, ao Método Fonomímico de Paula Teles. Foi entregue à aluna uma ficha para começar a trabalhar o **r + vogais (ra, re, ri, ro, ru)** – Livro 2 – Método Fonomímico de Paula Teles – *Leitura e Caligrafia*, página 20. Foi-lhe dito que teria de ler um conjunto de palavras (21) na horizontal para que o tempo pudesse ser cronometrado. Depois, iria lê-las em silêncio, na vertical. Finalmente, lê-las-ia novamente na horizontal para nova contagem do tempo. Assim, constatou-se que, durante a primeira leitura, a aluna leu 21 palavras em 18 segundos, registando-se dificuldades na leitura das palavras «roupa»; «raio» e «roubo». O professor explicou-lhe que nas palavras estavam presentes ditongos orais «ou», «ai», saindo o som pela boca. Na segunda leitura, todas as palavras foram lidas corretamente em 12 segundos.

No ditado das 21 palavras lidas, verificou-se que não houve dificuldade no registo de cada uma delas, tendo demorado 45 segundos a registá-las.

De seguida, foi-lhe proposto que realizasse um exercício de divisão silábica e outro para identificação das palavras escondidas. Todos foram realizados com facilidade e rapidez.

Foi-lhe entregue, posteriormente, do mesmo livro – página 21 – um texto para ler intitulado *A Rena Renata (R + vogal)*. Foi explicado que deveria fazer uma primeira leitura silenciosa do texto para se familiarizar com ele e contactar com as palavras mais difíceis. Após a leitura silenciosa, a aluna leu o texto (101 palavras) em 60 segundos. Durante a leitura do texto, em voz alta, verificaram-se algumas hesitações na leitura de algumas palavras («rebelde», «robalo», «reunião»). Posteriormente, a aluna realizou o ditado do texto (6 parágrafos iniciais) verificando-se algumas confusões no uso de letra maiúscula/ letra minúscula. Verificou-se também dificuldade na utilização do acento agudo (confusão com o grave).

Resumo da sessão.

A aluna mostrou-se muito empenhada na realização das tarefas propostas, necessitando pontualmente de alguma orientação para as executar. Visto que tem pouca autoconfiança, os reforços positivos foram importantes para que fosse ganhando segurança na realização das tarefas.

Sessão nº 2

Data: 16 de janeiro de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

O professor trabalhou individualmente com a aluna na biblioteca. Foi explicado à aluna que os recursos a utilizar seriam novamente do Método Fonomímico. Assim, na sequência do estudo das sílabas com a consoante **R**, foi solicitado à aluna que recordasse algumas palavras onde estivesse presente o **R + vogal**, tendo esta dado como exemplos «*ramo*», «*rato*», «*relva*», «*rima*», «*roda*», «*Rute*». Demorou neste pequeno exercício 12 segundos. Posteriormente, a aluna efetuou uma leitura silenciosa do texto *O Burro Barnabé*, da página 23 do Livro 2. Após essa leitura, procedeu a uma leitura em voz alta, tendo necessitado para tal de 1 minuto para ler 110 palavras. Da leitura efetuada, retira-se o fraco ritmo e o tom monocórdico demonstrados. Verificou-se também alguma hesitação na leitura da palavra «*Aljubarrota*».

Seguidamente, foi realizado um novo exercício de leitura – leitura de palavras (21) com duplo r – página 22 - Livro 2 – Método Fonomímico de Paula Teles – *Leitura e Calíortografia*. A aluna leu 21 palavras em 20 segundos, tendo evidenciado hesitação/dificuldade nas palavras «*arroba*» e «*erro*».

Depois desta leitura, com a ajuda do professor, a aluna concluiu que a consoante **R**, quando está entre vogais e corresponde a um som forte é grafada duplamente – **RR**. Foi-lhe pedido que desse alguns exemplos, tendo indicado «*carro*», «*murro*», «*ferro*», «*espiro*» e «*cachorro*».

Numa segunda leitura das 21 palavras, a aluna já as leu todas corretamente, em 17 segundos. A terminar a aula, foi proposta à aluna uma pequena tarefa didática intitulada «*Caça Palavras*». A aluna identificou com facilidade as sete palavras da sopa de letras e redigiu

rapidamente duas frases com as palavras «*burro*» e «*empurra*» que constavam da sopa de letras.

Resumo da sessão.

A aluna mostrou-se aplicada na realização das tarefas propostas. Nota-se o seu esforço para ler os textos/ palavras corretamente. Quando é elogiada, fica bastante satisfeita. Mostra sempre muita disponibilidade para realizar os exercícios que lhe são propostos. Raramente refere que está cansada ou que tem fome, apesar de saber que os seus colegas estão já no intervalo do almoço.

Sessão nº 3

Data: 23 de janeiro de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

O professor propôs à aluna uma tarefa diferente do habitual. Assim, como motivação para a aula, a aluna teria de observar algumas imagens e a partir daí associar-lhes algumas palavras com a letra **R**.

Foram-lhe apresentadas imagens com a *Torre Eiffel*, com um caranguejo e com uma cigarra. A partir da primeira imagem, a aluna referiu palavras como «*Torre Eiffel*», «*Paris*», «*França*», «*Férias*»; a segunda imagem sugeriu-lhe palavras como «*mar*», «*areia*», «*praia*», «*caranguejo*» e «*camarão*»; já a respeito da última imagem mencionou «*formiga*», «*trabalho*», «*verão*». De seguida, retomaram-se as atividades do Livro 2 do Método Fonomímico – *Vogal + R + Vogal* – página 24. Deste modo, a aluna procedeu a uma primeira leitura, em silêncio, das 21 palavras propostas, a respeito da letra **R** – consoante em estudo. Depois procedeu a uma leitura em voz alta, tendo demorado 16 segundos. Demonstrou dificuldade com as palavras «*feroz*» (leu «*ferroz*») e «*alvura*» – hesitou. Durante alguns minutos, a aluna leu repetidamente as palavras de cada linha de modo a pronunciá-las a todas corretamente. Numa segunda leitura destas mesmas 21 palavras, demorou apenas 14 segundos, tendo-as lido todas com correção.

Foi-lhe, mais uma vez, lembrado que a consoante **R** pode corresponder a um som forte ou fraco.

Seguidamente procedeu-se ao treino da leitura a partir do texto *O Caracol Caracol* – Livro 2 – Leitura e Caligrafia. Numa primeira fase, a aluna leu silenciosamente o texto, para se familiarizar com as palavras.

De seguida procedeu à leitura de algumas palavras do texto – seleccionadas pelo professor – e efetuou a sua divisão silábica. Foi ainda realizada uma atividade que consistiu na leitura de sílabas e letras formando palavras com um grau de dificuldade crescente – monossílabos, dissílabos, polissílabos, destacando-se palavras como «Era», «ribeiro», «Arara», «Aurora», «nevoeiro», «namorada».

Finalmente, a aluna efetuou uma leitura do texto em voz alta, a qual foi cronometrada pelo professor. Assim, a aluna leu 83 palavras em 50 segundos.

Resumo da sessão.

A aluna mostrou-se aplicada na realização das tarefas propostas. Mostrou entusiasmo com a observação das imagens e associação de palavras. Ao longo da sessão esforçou-se sempre por realizar com sucesso as tarefas propostas. Foi evidente o seu esforço em ler as palavras e os textos com correção. Mostra sempre disponibilidade para realizar os exercícios que lhe são propostos.

Sessão nº 4

Data: 30 de janeiro de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Nesta quarta sessão, inicialmente foi proposto à aluna que lesse 21 palavras – sílabas com a consoante **R** (vogal + **R**) - Livro 2 – *Leitura e Caligrafia* – página 26. A aluna começou, então, por realizar uma primeira leitura silenciosa das palavras, para as interiorizar. Depois procedeu a uma leitura em voz alta das palavras – na horizontal –, tendo demorado 25 segundos. A aluna demonstrou dificuldade na leitura de palavras como «artéria», «ermo», «ermitão». Tal dificuldade justificar-se-á pelo facto de não lhe serem palavras familiares ao ouvido. De seguida, efetuou-se um treino repetido da leitura das 21 palavras – três palavras

distribuídas por sete linhas. Foi ainda explicado o respetivo significado de algumas delas. Posteriormente a aluna efetuou uma releitura das palavras – leu ainda de forma incorreta a palavra «*artéria*» – tendo, agora, gasto 21 segundos.

A finalizar esta atividade, foi proposto à aluna que lesse as palavras várias vezes em diferentes direções: da esquerda para a direita, de cima para baixo; de baixo para cima e cada linha da direita para a esquerda.

Após esta atividade a aluna efetuou um exercício que consistiu em identificar e, depois, escrever 6 palavras que se encontravam escondidas. A tarefa foi realizada rapidamente e sem dificuldade.

Mais tarde, a aluna fez uma leitura do texto *A Orca Orlanda – Livro 2 – Leitura e Caligrafia* – página 27. A aluna começou por realizar uma leitura silenciosa do texto para um primeiro contacto com o vocabulário. Não demonstrou qualquer dúvida relativamente ao significado das palavras lidas. Assim, efetuou depois uma leitura em voz alta, a qual foi cronometrada, tendo necessitado de 45 segundos para ler 89 palavras. Esta não evidenciou dificuldades relevantes na leitura do texto, embora tivesse lido de forma monocórdica e com pouco ritmo.

Seguidamente o professor selecionou dez palavras do texto («*Orca*», «*Orlanda*», «*Ervidel*», «*arborizada*», «*ermida*», «*ardida*», «*armadura*», «*arpão*», «*ordenou*» e «*armazém*») e ditou-as à aluna. Estas foram todas registadas corretamente.

A finalizar esta sessão, a aluna respondeu a uma pergunta de interpretação sobre o texto, não demonstrando qualquer dificuldade na sua resolução.

Resumo da sessão.

A aluna empenhou-se ativamente na realização das tarefas propostas. Continua a ser muito importante um primeiro contacto com o vocabulário/ palavras a serem trabalhadas. A explicação do significado das palavras cujo significado desconhece e o treino da leitura das palavras onde revela dificuldades é fundamental para que não repita os mesmos erros. Ao longo da sessão esforçou-se sempre por realizar com sucesso as tarefas propostas. Mostra sempre disponibilidade para realizar os exercícios que lhe são apresentados e gosta que a sua leitura seja cronometrada, pois quer perceber a sua evolução em termos de velocidade leitora.

Sessão nº 5

Data: 27 de fevereiro de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

As sessões só foram retomadas nesta data, visto que a aluna esteve doente. Entretanto houve a interrupção letiva do Carnaval e o professor esteve envolvido numa viagem de estudo a Londres.

Nesta sessão, foram realizadas algumas atividades do livro 2 – *Leitura e Caligrafia* – de Paula Teles. Assim, a aluna treinou a leitura a partir da lista de palavras (21) constantes na página 28 do citado livro. Após um primeiro contacto com os vocábulos, a aluna efetuou uma leitura dos mesmos, tendo para o efeito necessitado de 16 segundos. As palavras apresentadas inseriam-se ainda na rubrica «*Sílabas com a consoante R*», no caso explorava-se o esquema *C + ar, er, ir, or, ur*. Observou-se que a aluna não demonstrou dificuldade na leitura das palavras. Tal facto parece-nos que se deve à circunstância de serem palavras familiares e de uso comum. A aluna tomou consciência que os grafemas podem ter realizações fonéticas diferentes. Foi-lhe lembrado, ainda, que existem palavras cujos sons são mais abertos, outras onde são mais fechados.

Posteriormente a aluna realizou o ditado das 21 palavras, tendo-as escrito corretamente.

A concluir, realizou um exercício que consistiu em formar 5 palavras – descoberta de palavras – a partir de um conjunto de sílabas (15) dadas. Neste exercício necessitou de 4 minutos e 5 segundos. A aparente demora na sua resolução deveu-se ao facto de as sílabas se encontrarem dispersas no quadro, embora agrupadas segundo figuras iguais – distribuição viso-espacial –, o que lhe dificultou a tarefa.

A concluir construiu duas frases com algumas das palavras que havia formado.

Resumo da sessão.

A aluna aplicou-se na realização das tarefas apresentadas, esforçando-se por concluí-las com sucesso. Foi notório o seu esforço em ler as palavras corretamente. Mostrou sempre disponibilidade para realizar os exercícios que lhe foram propostos.

Sessão nº 6

Data: 6 de março de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Esta sessão foi iniciada com a atividade «*Descobre o intruso*» que consistiu na observação de imagens e indicação dos nomes do que lá se encontrava representado. De seguida, a aluna teria de identificar em cada linha qual das palavras não começava pelo mesmo som. Este exercício procurou mobilizar conhecimentos sobre as sílabas com a consoante **R**. Nas imagens a aluna tinha de identificar, por linha, num total de cinco linhas, as palavras **prato** – **presente** – **frasco**; **triciclo** – **carro** – **trevo**; **barco** – **bruxa** – **braço**; **flores** – **flauta** – **folha**; **grua** – **garagem** – **gravata**.

Depois de realizado este exercício, que foi do agrado da aluna, esta procedeu à leitura do texto *O Pardal Amaral* – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles – página 29. Inicialmente realizou uma leitura silenciosa do texto, para interiorizar o vocabulário e esclarecer alguma dúvida sobre o significado das palavras. Prestados os devidos esclarecimentos (sobre «*bordado*» e «*bordadeira*»), foi-lhe pedido que efetuasse a leitura do texto em voz alta, pois esta iria ser cronometrada. A aluna necessitou de 1 minuto para ler as 115 palavras do texto. Leu corretamente o texto, mas curiosamente demonstrou hesitação na leitura das palavras «*feira*» e «*bordado*». Observou-se ainda que precisava de melhorar o seu ritmo. Seguidamente foram propostos à aluna exercícios ortográficos, páginas 30 e 31 do Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles, onde tinha de completar palavras com as sílabas **ra**, **re**, **ri**, **ro**, **ru**; escrever palavras, ditadas pelo professor, com as sílabas **rra**, **rre**, **rri**, **rro**, **rru** – neste caso palavras de textos já estudados. Nos registos que efetuou não se verificaram quaisquer erros.

Foram ainda realizados exercícios escritos com o fonema **r** – antes ou depois de vogal. Por fim, a aluna realizou um exercício que propunha a leitura de três palavras que obedeciam à estrutura *C + ar, er, ir, or, ur* e integrou-as em frases por si criadas.

Resumo da sessão.

As tarefas propostas foram do agrado da aluna. Esta mostrou-se entusiasmada com a componente lúdico-didática das atividades propostas. Verificou-se que o contacto com o

vocabulário a ser trabalhado é importante para o seu sucesso. A explicação do significado das palavras cujo significado desconhece e o treino da leitura das palavras é muito importante para que adquira confiança. Necessita de melhorar a fluência da leitura, embora esteja mais segura quando lê.

Sessão nº 7

Data: 13 de março de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Nesta sessão, o professor optou por começar por um exercício de identificação fonémica, pelo que a tarefa consistia em que a aluna identificasse se as palavras começavam ou não pelo mesmo som, independentemente do grafema usado para a sua escrita. Assim, foram apresentados à aluna pares de palavras como *Borboleta – barco; Gelo – pelo; Branco – bruma; Grave – trave*, entre outras.

O docente começou por pronunciar as palavras de forma natural, em voz audível e com boa dicção, tendo, depois, pedido à aluna que indicasse se começavam ou não pelo mesmo som. Posteriormente, foi-lhe solicitado que identificasse o fonema inicial tanto no caso da igualdade como da diferença. Após este exercício, propôs-lhe que efetuasse a leitura silenciosa do texto «Os Cortiços», in *O rebanho perdeu as asas*, de António Mota.

Depois da leitura, foi explicado o significado de alguns termos do texto, tais como «leira», «socalco», «cortiços» e, de seguida, esta efetuou a leitura do texto em voz alta. A leitura evidenciou alguma falta de ritmo.

No momento seguinte, o professor fez um ditado a partir de um excerto do texto (57 palavras). As palavras do texto foram lidas pausadamente e a aluna procedeu ao seu registo. No final o professor quantificou os erros tendo verificado a existência de dois: escreveu «*porquê*» em vez de «*porque*»; e não usou o hífen na palavra «*lamber-me*». Foi explicada a diferença entre porque e porquê e relembrada a conjugação pronominal.

Posteriormente, a aluna respondeu a um questionário oral sobre o texto, tendo apresentado as ideias essenciais e respondido a perguntas sobre as personagens – retrato físico e psicológico – e sobre o espaço e o tempo.

Resumo da sessão.

As tarefas propostas visaram avaliar o desempenho da aluna na identificação fonémica, não se verificando grande dificuldade na realização da primeira tarefa. Na leitura têm-se verificado alguns progressos, visto que está mais segura de si. Contudo, o ritmo ainda é um pouco lento, observando-se hesitações, algumas incorreções e pouca expressividade. Em relação à atividade escrita (ditado), os erros identificados são também comuns entre o seu grupo de pares. A aluna mostrou empenho nas tarefas propostas e aplicou-se para ter sucesso na sua realização.

Sessão nº 8

Data: 17 de abril de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Esta sessão iniciou-se com um exercício de omissão fonémica. Assim, o docente explicou à aluna que iria pronunciar uma palavra e ela iria tirar-lhe uma letra e teria de dizer que palavra ficava. Foi-lhe dito que teria de estar atenta, pois o professor dir-lhe-ia se teria de tirar a letra logo no início («som inicial») ou no fim («som final»). Foram-lhe apresentadas as seguintes palavras para a omissão fonémica inicial: *Abraço, Bata, Clima, Data, Elevar, Faro, Globo, Ilegal, Junta, Loiça, Marca, Novo, Opor, Pilha, Quadro, Rato, Serra, Tela, Útil, Varar, Xisto, Zarco*. Para a omissão fonémica final, na lista constavam as seguintes palavras: *Aro, Maior, Valeu, Saia, Farol, Solo*. A aluna mostrou entusiasmo com o exercício, conseguindo descobrir facilmente a nova palavra.

Seguidamente, foi-lhe dito que se iriam retomar as atividades do livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles.

Assim, a aluna leu em silêncio as 21 palavras da página 32, estando agora a trabalhar sílabas com a consoante *S* – *sa, se, si, so, su*, ou seja, *S + vogal*. Após essa leitura, o professor disse-lhe que iria cronometrar a leitura das palavras lidas. A aluna leu as 21 palavras em 19 segundos, tendo apenas lido incorretamente uma palavra: «*sêta*» em vez de «*seta*». Depois, como forma de treino da leitura, leu as palavras várias vezes em diferentes direções: da esquerda para a direita, de cima para baixo; de baixo para cima e cada linha da direita para a

esquerda. Numa segunda leitura melhorou a velocidade, tendo lido as palavras, sem erros, em 15 segundos.

De seguida, foi realizado o ditado das 21 palavras estudadas, tendo a aluna dado apenas um erro ortográfico («*sumar*» em vez de «*somar*»).

Finalizada esta tarefa, procedeu-se à preparação da leitura do texto da página 33, *A Serpente Serpentina* – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles. Assim, foi dito à aluna que ela iria fazer uma primeira leitura do texto em voz alta e que, sempre que esta falhasse a leitura de uma palavra, o professor lê-la-ia corretamente e a leitura prosseguiria. A aluna leu tranquilamente o texto, tendo sido corrigida/ ajudada na leitura das palavras «Sansão», «sapal» e «sebe». Depois de terminada a leitura, foi-lhe explicado o significado das palavras em que errou. Logo depois, o professor disse-lhe que iria cronometrar a leitura do texto. A aluna leu as 108 palavras do texto em 1 minuto e 10 segundos. A discente procurou imprimir ritmo na leitura do texto, sendo esta mais fluente. Cometeu apenas um erro na leitura da palavra «salvar» que leu «valsar». Mostrou-se mais segura durante a leitura. A concluir, o professor ditou-lhe os dois primeiros parágrafos do texto (30) palavras, não tendo dado qualquer erro, o que foi, para ela, motivo de grande satisfação.

Resumo da sessão.

A variedade das tarefas apresentadas tem-se revelado importante para manter a aluna motivada. Esta mostra entusiasmo por atividades lúdico-didáticas, que simultaneamente a obrigam a pensar mas também a divertem. Progressivamente, tem melhorado o seu ritmo de leitura, estando, agora, mais confiante. Em relação à escrita, continua a dar bastantes erros ortográficos. Contudo, a preparação dos ditados, minimiza significativamente os erros.

Sessão nº 9

Data: 24 de abril de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

O trabalho desta sessão, centrou-se mais uma vez no Livro 2 de Paula Teles – *Leitura e Caligrafia*.

Assim, foi referido que a respeito das sílabas com a consoante **S**, iria ser trabalhado o **duplo s**, ou seja, o esquema *vogal + SS + vogal*. Como motivação, foi solicitado à aluna que indicasse palavras com duplo **ss**, tendo esta enumerado «osso», «nosso», «assalto», «massa». De seguida, leu silenciosamente as 21 palavras para que as interiorizasse e pudesse solicitar algum esclarecimento. A aluna referiu não ter tido dúvidas nas palavras lidas.

Posteriormente, o professor efetuou a cronometragem da leitura tendo registado que a aluna leu as 21 palavras em 30 segundos. Apenas leu incorretamente a palavra «houvesse». No entanto, mostrou hesitações nas palavras «mossa», «possa», «pudesse». Tal dificuldade resulta da presença do duplo **ss**, o que lhe criou algumas dificuldades em termos de pronúncia. Nesse sentido foi-lhe pedido que durante alguns minutos lesse as palavras várias vezes em diferentes direções: da esquerda para a direita, de cima para baixo; de baixo para cima e cada linha da direita para a esquerda – para treinar, sobretudo, aquelas onde teve maior dificuldade. No final já lia corretamente todos os vocábulos.

Posteriormente realizou o ditado das 21 palavras estudadas, não tendo dado nenhum erro ortográfico, apesar de haver algumas palavras que considerava difíceis de escrever.

A concluir a sessão realizou um exercício de completamento de palavras (5) usando para tal as sílabas *ssa, ssau, sse, ssen, ssi*. Para a realização do exercício, necessitou de 15 segundos. O outro exercício que resolveu consistiu na ordenação de sílabas para a formação de palavras. Neste, demonstrou alguma dificuldade, necessitando de alguma orientação. Evidenciou dificuldades de natureza viso-espacial. Como trabalho de casa foi proposto à aluna que escrevesse um pequeno texto sobre a visita de estudo que efetuou com os colegas ao Zoo da Maia.

Resumo da sessão.

A aluna revelou-se bastante empenhada na realização das tarefas. Evidenciou algumas dificuldades na leitura de palavras com o duplo **ss**. Constatou-se que o valor do **s** entre vogais, em palavras que não lhe são muito familiares ou no imperfeito do conjuntivo, lhe causa algumas dificuldades de leitura. Relativamente à escrita, tem evoluído, embora seja muito importante que prepare, por exemplo, os ditados que vai realizar. Regista-se ainda um crescente cuidado com a sua caligrafia.

Demonstra alguma dificuldade, por vezes, na ordenação de sílabas para formar palavras.

Sessão nº 10

Data: 8 de maio de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Como estratégia inicial para esta sessão, a aluna esteve a trabalhar na página 42 do livro *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, da Areal editores. Assim, foi-lhe proposto um exercício de enriquecimento vocabular que consistia em identificar o masculino ou o feminino de 24 nomes. A aluna necessitou de 1 minuto e 20 segundos para o resolver.

Da análise feita ao exercício, verificou-se que desconhecia o feminino de «conde» e o masculino de «comadre»; hesitou por breves instantes no feminino de «frade».

Após a realização desses exercícios, a aluna entregou ao professor o trabalho de casa para que fosse corrigido. Da análise feita ao texto produzido, observou-se que era constituído por 120 palavras. Não apresentava parágrafos e o vocabulário usado era pobre e repetitivo. A aluna deu oito erros ortográficos e dois erros resultantes de imprecisões lexicais. Recorreu a estruturas frásicas muito simples e mostrou dificuldade nos cambiantes de sentido. A pontuação era pobre e nem sempre foi usada com pertinência. Apesar das falhas detetadas, a inteligibilidade do texto não foi comprometida.

De seguida, o professor explicou à aluna como é que deveria ter organizado as suas ideias e solicitou-lhe que escrevesse três vezes cada uma das palavras que escreveu de forma incorreta.

Terminada esta etapa, foi preparada a leitura do texto *O Pintassilgo Simão – Livro 2 – Leitura e Caligrafia* – página 35, visto que se iria continuar a trabalhar o esquema *vogal + SS + vogal*. Assim, o professor leu de forma audível e com boa dicção o texto. Após essa leitura, a aluna realizou uma leitura silenciosa, para interiorizar melhor o vocabulário do texto. Depois de concluída a tarefa, o professor disse-lhe que iria cronometrar a leitura. A aluna leu 118 palavras num 1 minuto e 28 segundos. Da leitura feita, extraiu-se o facto de ter lido sem grande ritmo, embora tenha lido corretamente todas as palavras. Na segunda leitura que efetuou, o tempo despendido já se situou em 1 minuto e 16 segundos.

De seguida, foi realizado o ditado do 1º parágrafo do texto, não tendo a aluna dado qualquer erro.

Resumo da sessão.

A aluna continua a mostrar-se interessada nas atividades propostas, aplicando-se bastante para obter sucesso. A sua leitura continua a ter pouco ritmo, embora esteja mais segura na leitura das palavras/ textos. A preparação das palavras e/ ou textos que irá ler assume grande importância para uma leitura correta. Em relação à escrita, verifica-se que as palavras que lhe são familiares, normalmente escreve-as corretamente. Contudo, constata-se que há outras que usa no seu dia-a-dia mas que não escreve corretamente, sendo disso exemplo «*estam*» por «*estão*», «*esplicou*» por «*explicou*», «*quausa*» por «*causa*», «*ficai*» por «*fiquei*», «*asostada*» por «*assustada*». Há portanto confusões entre letras o/u; c/q; s/ç/c/ss/x, por exemplo. Notaram-se ainda confusões fonéticas entre vogais e/i; o/u. Em relação à escrita, demonstrou dificuldades na estruturação frásica e na organização das ideias, que se traduzem em dificuldades em exprimir-se por escrito, conforme observado no texto que produziu em casa como trabalho de casa.

Sessão nº 11

Data: 12 de maio de 2015

Horário: 13h40 – 14h15

Esta sessão foi toda ela dedicada à leitura de palavras isoladas e de um texto. O ponto de partida para a sessão foi o Livro 2 de Paula Teles – *Leitura e Caligrafia*.

Assim, o professor referiu que a respeito das sílabas com a consoante **S**, iria ser trabalhado o **s** com valor de **z**, ou seja, o esquema *vogal + S + vogal*. Foi por isso pedido à aluna que indicasse 8 palavras ilustrativas. Esta indicou «*mesa*», «*casa*», «*casota*», «*asa*», «*vaso*», «*peso*», «*defesa*» e «*casamento*». Seguiu-se a leitura silenciosa feita pela aluna das 21 palavras da página 36 do livro acima mencionado. A aluna referiu não ter tido dúvidas em nenhuma das palavras elencadas. Foi apenas lembrado de uma forma muito simples que o **s** entre vogais se lia /**z**/. Na cronometragem da leitura das palavras, em voz alta, necessitou de

15 segundos, tendo mostrado facilidade na leitura de todas. Acresce que todos os vocábulos eram de uso muito comum.

Seguidamente a aluna realizou um exercício de segmentação silábica a partir de algumas das palavras estudadas («*riso*», «*usa*», «*musa*», «*abusa*», «*casota*», «*ilesa*», «*visão*», «*televisão*», «*pesadelo*»). A atividade foi facilmente resolvida pela discente.

Concluída esta tarefa, preparou em silêncio a leitura do texto *A Raposa Zaragateira* – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia* – página 37, visto que se iria continuar a trabalhar o esquema *vogal + S + vogal*.

Após a leitura e não tendo havido dúvidas, o professor pediu-lhe que lesse em voz alta, a fim de cronometrar a leitura. O texto, constituído por 127 palavras, foi lido em 1 minuto e 30 segundos. A aluna leu incorretamente a palavra «*zaragata*», tendo lido «*zagarata*» – inversão, conforme surge no seu relatório. Foi-lhe solicitado que fizesse uma segunda releitura do texto para ver se melhorava o seu tempo de leitura. Nessa segunda leitura, necessitou de 1 minuto e 27 segundos.

Resumo da sessão.

A aluna aplicou-se na realização dos exercícios propostos. Os progressos na leitura têm sido lentos, mas vão-se observando. Já procura imprimir um ritmo maior na leitura dos textos. Gosta que a leitura seja cronometrada para perceber se está a evoluir. A exploração da oralidade, através de jogos de palavras, é também uma mais-valia, visto que a obriga a pensar e, por outro lado, vai enriquecendo o vocabulário.

Sessão nº 12

Data: 15 de maio de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Nesta sessão, a aluna continuou a trabalhar sílabas com a consoante **S**, no caso *vogal + S*.

O livro 2 – *Leitura e Caligrafia* do Método Fonomímico de Paula Teles continuou a ser o instrumento de trabalho privilegiado.

Antes de se realizarem as atividades propostas pelo livro, o professor pediu à aluna que indicasse algumas palavras que obedecessem ao esquema apresentado. Esta referiu palavras

como «*estajo*», «*astro*», «*aspirador*», «*estrada*», «*isto*», «*escola*». O professor lembrou-lhe os vários sons da letra **S**, ou seja, a um grafema (letra) poderiam corresponder diferentes fonemas (sons).

Seguidamente, a aluna leu silenciosamente as 21 palavras da página 38. Depois, o professor cronometrou a sua leitura, tendo ela necessitado de 40 segundos para ler todas as palavras, o que foi muito tempo, considerando que se trata de um exercício que já conhece de outras situações. Contudo, não se sentiu muito confortável com algumas palavras que tinham os fonemas em estudo. A leitura decorreu com hesitações e erros. Teve dificuldade nas palavras «*Ester*», «*estore*», «*áspero*». Noutras, deteve-se um pouco mais de tempo para depois as ler - «*asno*», «*estofo*», «*esfarela*». Visto que a aluna sentiu alguma dificuldade na leitura das palavras, o professor leu-as de forma audível e com boa dicção. Como forma de treino, a aluna leu as mesmas palavras várias vezes em diferentes direções: da esquerda para a direita, de cima para baixo; de baixo para cima e cada linha da direita para a esquerda. De seguida, a aluna realizou dois pequenos exercícios onde aplicou algumas das palavras estudadas.

Após esta tarefa, o professor informou-a que iria ser trabalhado o texto *O Asno Astor* do Livro 2 – *Leitura e Caligrafia* do Método Fonomímico de Paula Teles.

O professor leu primeiro o texto em voz alta, com boa dicção, e de forma expressiva. Ulteriormente, a discente efetuou a leitura do mesmo texto, mas, quando errasse/ hesitasse na leitura de alguma palavra, seria de imediato corrigida. Essa situação verificou-se com as palavras «*astor*», «*estouvado*», «*espojava*», «*esbaforido*», «*espinotear*». A dificuldade resultou, sobretudo, do facto de serem palavras que não faziam parte do seu repertório vocabular. Depois de preparado o texto, a aluna leu-o em voz alta, para que fosse cronometrada a leitura. Assim, as 106 palavras do texto foram lidas em 1 minuto e 35 segundos.

Nesta sessão, foi, ainda, treinada a escrita através do ditado de cinco parágrafos do texto, totalizando 46 palavras. A aluna escreveu incorretamente três palavras: «*junmento*» por «*jumento*»; «*espertesa*» por «*esperteza*»; «*estábolo*» por «*estábulo*». Houve confusão entre letras o/u; s/z e adição de um grafema - «*n*».

Resumo da sessão.

A aluna mostrou-se aplicada na realização das tarefas apresentadas. A sua leitura continua a ter pouco ritmo, embora se verifique um esforço para a melhorar. A preparação das palavras e/ ou textos que irá ler continua a assumir grande importância para uma leitura correta. Foram notórias dificuldades na leitura de palavras com o fonema **S**. Tais dificuldades, foram, todavia, mais evidentes nas palavras que não fazem parte do seu repertório vocabular. Quanto à escrita, verificaram-se algumas confusões com as letras o/u; s/z e adição de um grafema - «n».

Sessão nº 13

Data: 22 de maio de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Esta sessão iniciou-se com a explicação à aluna de que se iriam continuar a estudar as sílabas com a consoante **S** e, no caso presente, o esquema *consoante + vogal + S*. Foi ainda referido que o instrumento de trabalho seria o Livro 2 – *Leitura e Caligrafia* – de Paula Teles, visto estar a ser aplicado o Método Fonomímico.

Foi-lhe explicado que iria ler 21 palavras distribuídas por três colunas – página 40 do citado livro. Assim, esta fez uma primeira leitura, em silêncio, para contactar com os vocábulos em estudo. De seguida, e como não houve dúvidas, foi-lhe solicitado que lesse as palavras, na horizontal, em voz alta, para cronometragem do tempo. A aluna leu corretamente as 21 palavras em 15 segundos. Todas as palavras lidas lhe eram familiares e de uso comum.

Posteriormente, realizou um exercício que propunha que encontrasse 6 palavras escondidas e que ilustravam o esquema em estudo.

Após esta atividade, foi trabalhada novamente a competência da leitura, pelo que a aluna se deteve no texto *O Pato Patolas* – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia* – página 41, de Paula Teles.

O professor começou, então, por fazer uma leitura em voz alta do texto, tendo depois solicitado à aluna que colocasse todas as dúvidas que tivesse. Como a aluna não mostrou ter dúvidas, foi-lhe dito que preparasse a leitura do texto em silêncio, para posterior contagem do tempo de leitura.

Aquando da leitura do texto em voz alta, constatou-se que a aluna precisou de 1 minuto e 10 segundos para ler as 120 palavras. Não se observaram incorreções na leitura das palavras. Os vocábulos do texto eram de uso corrente. Apesar de a aluna ter procurado imprimir algum ritmo à leitura, esta ainda não tem a fluência desejada.

Realizada esta atividade, foi-lhe proposto que resolvesse os exercícios das páginas 42 e 43 do Livro 2. Nesse sentido, completou palavras de um texto com os fonemas *SS* e *S*. Depois fez o ditado das palavras com as sílabas *sa, se, si, so, su*. Foram-lhe ditadas 12 palavras, tendo escrito erradamente uma - «*rosseira*» por «*roseira*» - confusão entre os fonemas *ss* e *s*. Resolveu, ainda, um exercício de escrita que consistia no registo de palavras que obedeciam ao esquema *consoante + as, es, is, os, us*, tendo-o resolvido com facilidade.

Por fim, integrou facilmente três palavras com as sílabas em estudo em frases da sua autoria, as quais escreveu corretamente.

Resumo da sessão.

A variedade das tarefas apresentadas tem-se revelado importante para manter a aluna motivada. Esta mostra entusiasmo por atividades lúdico-didáticas, que simultaneamente a obrigam a pensar mas também a divertem. Está mais segura e tem melhorado o seu ritmo de leitura, embora este ainda não tenha a fluência desejada, nomeadamente na leitura dos textos. Quanto à escrita, continua a dar erros ortográficos, apesar de estar a evoluir.

Sessão nº 14

Data: 26 de maio de 2015

Horário: 13h40 – 14h15

Nesta sessão, o professor transmitiu à aluna que iria ser trabalhada uma nova consoante. No caso a consoante **C**, pelo que iriam ser trabalhadas as sílabas com a consoante **C** (grafema <c> com valor de [k]).

Deste modo, e como motivação, foi pedido à aluna que indicasse 8 palavras com as sílabas *ca, co* e *cu*.

Esta apresentou como exemplos «*camelo*», «*capa*», «*cara*», «*copo*», «*cola*», «*casaco*» e «*cubo*».

Seguidamente, o professor pediu-lhe que treinasse, em silêncio, a leitura das 21 palavras da página 44 do livro 2 – *Leitura e Caligrafia* –, de Paula Teles.

A leitura das 21 palavras pela aluna, em voz alta, foi feita corretamente em 14 segundos, o que a deixou muito contente. Saliente-se que os vocábulos eram-lhe familiares e muito simples.

Depois desta tarefa, realizou um pequeno exercício de divisão silábica e outro que consistia em integrar três palavras numa frase. Realizou-os rapidamente e sem dificuldade.

Após estas tarefas, preparou, em silêncio, a leitura do texto *O Camelo Cabeludo* – página 45 – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles. Como o vocabulário lhe era acessível, não colocou qualquer dúvida. Na leitura do texto (112 palavras) em voz alta, necessitou de 1 minuto e 25 segundos. Verificou-se lentidão na leitura. A aluna pareceu cansada e menos concentrada do que o habitual.

Para que a aluna descontraísse, o professor leu-lhe o texto de forma natural e expressiva, dando-lhe um modelo de leitura fluente.

Finalmente, foi realizado o ditado de três parágrafos do texto, contabilizando 52 palavras. Destas, a aluna escreveu incorretamente duas: «*cabelodo*» por «*cabeludo*» - confusão o/u – e «*mélia*» por «*Camélia*» – omissão da sílaba «*ca*».

Resumo da sessão.

As atividades com um cariz lúdico-didático continuam a prender a atenção da aluna e contribuem para que se mantenha motivada. Os jogos de palavras e os exercícios que a obrigam a pensar são do seu agrado. A forma fluente como leu as 21 palavras, entusiasmou-a, contudo, esse entusiasmo perdeu-se um pouco, aquando da leitura do texto *O Camelo Cabeludo*, já que a leitura foi demorada e com hesitações. Para tal terá contribuído o cansaço e a falta de atenção e de concentração evidenciados durante a segunda parte da sessão, evidente em alguma irrequietude e no manuseamento constante ora do lápis ora da borracha. Em relação à escrita, continua a dar erros ortográficos decorrentes de confusões e de omissões – dificuldades de discriminação auditiva que se traduzem na escrita das palavras.

Sessão nº 15

Data: 29 de maio de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Nesta sessão, continuaram a ser estudadas as sílabas com a consoante *C* – no caso *ce* e *ci* (grafema <c> com valor de [s]).

Foi solicitado à aluna que enumerasse palavras com estas sílabas, tendo dado como exemplos «*cera*», «*cesto*», «*cerejas*», «*cena*»; «*cidade*», «*circo*», «*cinema*».

Realizado este jogo de palavras, foi-lhe proposto que lesse silenciosamente as 21 palavras da página 46 – Livro 2 – Leitura e Caligrafia – do Método Fonomímico de Paula Teles.

Após a leitura, a aluna leu corretamente as palavras em voz alta, tendo o professor registado que precisou de 18 segundos para as ler. A aluna percebeu ainda que o grafema «*c*», seguido de *e* (vogal), corresponde ao fonema «*s*».

Depois desta atividade de treino da leitura, a aluna realizou com entusiasmo um exercício de ordenação silábica, cuja finalidade era ordenar sílabas, seguindo um código, com vista à formação de palavras, no caso presente, «*cebola*», «*cereja*», «*foice*», «*cegonha*», «*cacete*», «*boceja*».

Concluída esta tarefa, preparou-se a leitura do texto *A Cegonha Aventureira* – página 47 – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles.

O professor leu o texto expressivamente e de forma natural para que a aluna tivesse um modelo de leitura fluente. Seguidamente, foi a vez de a aluna fazer uma leitura silenciosa do texto, após a qual foi esclarecido o vocabulário. Por fim, o professor registou o tempo despendido na leitura e registou o número de palavras pronunciadas incorretamente. Deste modo, verificou-se que a aluna usou 1 minuto e 35 segundos para ler o texto de 123 palavras, tendo pronunciando incorretamente 3 delas. De seguida, a aluna pronunciou com o professor, várias vezes, de forma correta, as palavras «*alperces*», «*cerâmica*» e «*celeste*».

Após o treino da pronúncia destas palavras, fez uma segunda leitura do texto, tendo, agora, gastado 1 minuto e 25 segundos. Registou-se que leu corretamente o texto, embora o ritmo continuasse lento.

Verificou-se, pois, que diminuíram os erros de leitura e melhorou a fluência.

Finalmente, a aluna procedeu à leitura das 21 palavras da página 48, relativas à sílaba *ci*. Depois de preparar a sua leitura durante breves momentos, efetuou a leitura em voz alta para identificação de palavras mal pronunciadas e tempo despendido na leitura.

Verificou-se que leu as palavras corretamente em 20 segundos. Estas também lhe eram familiares, sendo usadas no dia-a-dia.

A finalizar, realizou dois exercícios de escrita, um para completar palavras com as sílabas *ce* e *ci* e outro para preencher um pequeno texto lacunar com palavras dadas.

Realizou-os rapidamente e sem erros.

Resumo da sessão.

A aluna continua a mostrar-se interessada e empenhada nas tarefas propostas. Os jogos de palavras (orais) continuam a interessá-la e a motivá-la.

Relativamente à leitura, observa-se que continua a ler com mais facilidade as palavras isoladas do que as palavras dos textos. Constata-se ainda que apesar de procurar imprimir algum ritmo à leitura, precisa ainda de melhorar a dicção e a fluência. Demonstra também hesitações em palavras que não fazem habitualmente parte do seu vocabulário. Notou-se ainda que o contacto repetido com os textos melhora o seu desempenho enquanto leitora.

Sessão nº 16

Data: 1 de junho de 2015

Horário: 14h20 – 15h05

Nesta sessão, a aluna foi informada que iriam ser objeto de estudo as sílabas com todos os valores do grafema <C>.

Assim, foi solicitado à aluna que preparasse as 21 palavras da página 52 – Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles. Depois, o professor procedeu à contagem do tempo despendido na leitura, tendo registado 20 segundos. Todas as palavras foram lidas com correção e boa dicção, facto que agradou à aluna.

Posteriormente, leu um pequeno texto e preencheu um conjunto de palavras com as sílabas *çu, cú, ço, co, ci, ce, ça, ca*. Todos os espaços foram preenchidos corretamente. Depois, releu o texto, para treinar a leitura.

Finalizado este exercício, preparou-se o texto *O Cão Cascão e a Caracoleta Antonieta* – página 53 – Livro 2 – Leitura e Caligrafia, de Paula Teles.

O professor leu o texto expressivamente e de forma natural para que a aluna tivesse um modelo de leitura fluente. Seguidamente, foi a vez de a aluna fazer uma leitura silenciosa do texto, após a qual foi esclarecido o vocabulário. A aluna não apresentou dúvidas.

Reunidas as condições para a aluna ler o texto para efeitos de cronometragem e contabilização de palavras incorretamente pronunciadas, verificou-se que esta necessitou de 1 minuto e 20 segundos para ler as 122 palavras do texto. Durante a leitura, detetaram-se incorreções em duas palavras («*embonecada*» e «*carmim*»). A aluna ouviu o professor pronunciá-las corretamente e, depois, pronunciou-as. Posto isto, realizou uma segunda leitura que também foi cronometrada. Assim, leu todas as palavras do texto corretamente, tendo, agora, utilizado 1 minuto e 15 segundos.

Houve um esforço para melhorar o tempo de leitura e a pronúncia das palavras do texto. O facto de ter melhorado o tempo de leitura deixou-a satisfeita.

Concluídos os exercícios de leitura, esta deteve-se em atividades de escrita, propostas nas páginas 54 e 55 do Livro 2 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles. Assim, realizou um exercício de completamento, usando para o efeito as sílabas *ca, ça, ce, ci, co, ço, cu, çu*. Os espaços foram todos preenchidos corretamente. Refira-se que as palavras faziam parte do repertório vocabular da aluna.

Depois, a aluna realizou o ditado de palavras conhecidas, tendo trabalhado as sílabas *ce* e *ci*. Registou corretamente as dez palavras propostas «*Alice*», «*cetim*», «*cimo*», «*cinzento*», «*ceia*», «*cinto*», «*cigarra*», «*cinema*», «*Celso*», «*cedo*».

Um outro exercício proposto consistiu em escrever palavras, à sua escolha, com as sílabas *ca, ça, ce, ci, co, ço, cu, çu*. Das doze palavras registadas, uma estava incorreta – «*cementeira*» por «*sementeira*» – confusão de letras.

Em relação ao último exercício apresentado, leitura de palavras e elaboração de uma frase para cada palavra, há a referir que o realizou com grande facilidade.

Resumo da sessão.

Mais uma vez a aluna se mostrou muito aplicada na realização das tarefas propostas. Demonstrou facilidade na leitura de palavras isoladas. Já em relação à leitura de texto, foi notório o facto de ter melhorado o seu desempenho na segunda leitura, pois o tempo despendido é menor e os erros de pronúncia tendem a ser corrigidos. A aluna revelou satisfação com o facto de ter melhorado a sua velocidade leitora. Observou-se ainda que o contacto repetido com os textos melhora o seu desempenho enquanto leitora.

Nos exercícios práticos de escrita que realizou, os erros dados foram pontuais, apesar de confirmarem *confusões* de letras.

Sessão nº 17

Data: 3 de junho de 2015

Horário: 14h20 – 15h05

Nesta sessão, o professor transmitiu à aluna que iria ser trabalhada a letra **X** com a realização fonética **CS**.

Visto tratar-se de uma letra que acarretaria para a aluna alguma dificuldade, o professor disse-lhe que iria ser trabalhado o texto *Max, o taxista* – Livro 3 – *Leitura e Caligrafia*, página 22, de Paula Teles.

Assim, o professor começou por fazer uma leitura expressiva do texto, de forma natural e com boa dicção. Depois, a aluna fez uma leitura silenciosa do texto, após a qual leu um conjunto de palavras, em voz alta, seleccionadas pelo professor, a saber: «*Max*», «*Texas*», «*saxofone*» e «*tórax*». Depois de ter pronunciado de forma correta as palavras acima mencionadas, procedeu à leitura do texto, a fim de esta ser cronometrada. Assim, a aluna leu as 134 palavras do texto em 1 minuto e 15 segundos. Da análise feita, mostrou dificuldades na pronúncia das palavras «*tórax*», «*pugilista*». De seguida, a aluna pronunciou várias vezes estas e outras palavras tais como «*Texas*», «*saxofone*», «*taxista*», «*táxi*», «*maxilar*», «*boxe*». Ulteriormente, efetuou uma segunda leitura do texto tendo, agora, gasto 1 minuto e 11 segundos. As palavras foram lidas com correção.

Logo após esta atividade, deteve-se na página 23, tendo respondido com facilidade a duas questões de interpretação sobre o texto. Em relação à produção de frases, a partir de duas palavras dadas, não demonstrou qualquer dificuldade na sua elaboração.

A finalizar treinou em voz alta a leitura de 18 palavras em que o **x** tinha a realização fonética de **cs**.

Assim, a aluna leu palavras como «*axila*», «*fixo*», «*afixar*», «*tóxico*», «*anexo*», «*tórax*», entre outras, várias vezes em diferentes direções: da esquerda para a direita, de cima para baixo; de baixo para cima e cada linha da direita para a esquerda.

Foi efetuada depois a cronometragem do tempo, verificando-se que despendeu 26 segundos na leitura das 18 palavras, tendo, ainda, demonstrado dificuldade nas palavras «*paradoxo*» e «*paradoxal*» – palavras que não fazem parte do seu repertório vocabular.

No ditado das 18 palavras estudadas, regista-se que deu 5 erros ortográficos, sendo que 3 eram de acentuação («*oxisnar*» por «*oxigenar*», «*néxo*» por «*nexo*», «*anéxo*» por «*anexo*», «*toráx*» por «*tórax*» e «*aparadóx*» por «*paradoxo*»). Note-se, todavia, que estas palavras não são de uso comum para a aluna ou outros alunos da mesma faixa etária.

Resumo da sessão.

A aluna revelou-se muito aplicada na realização das tarefas propostas.

Durante o treino da leitura, observou-se que tinha alguma dificuldade na leitura de palavras cujo **x** tinha a realização fonética de **cs**. A segunda leitura do texto veio mais uma vez confirmar a melhoria no seu desempenho na leitura.

A aluna mais uma vez demonstrou satisfação com o facto de ter melhorado a sua velocidade leitora.

O contacto repetido com os textos melhora o seu desempenho enquanto leitora.

A leitura de palavras isoladas mostra-se importante para o treino da dicção e facilita-lhe a memorização.

Quanto aos exercícios escritos, foram notórias as dificuldades na escrita de palavras que não lhe são familiares.

Sessão nº 18

Data: 4 de junho de 2015

Horário: 15h15 – 16h00

Esta sessão iniciou-se com uma revisão da sessão anterior. Assim, o professor pediu à discente que indicasse algumas palavras cujo **x** tivesse como realização fonética **cs**.

A aluna deu como exemplos «*taxista*», «*oxigénio*», «*fixar*» e «*maxilar*».

Seguidamente, foi-lhe transmitido que iria continuar a trabalhar a letra **x**, agora, com a realização fonética de **ss**, ou seja, **x = ss**. Nesse sentido, foi-lhe solicitado que procedesse à leitura, em silêncio, do texto da página 24, *Máximo, o mágico* – Livro 3 – *Leitura e Calíortografia*, de Paula Teles.

Não tendo havido dúvidas de vocabulário, foi-lhe solicitado que lesse o texto em voz alta para avaliação da leitura e tempo despendido.

Assim, constatou-se que as 137 palavras do texto foram lidas em 1 minuto e 5 segundos. A aluna leu com expressividade e fluência o texto, o que foi motivo de satisfação.

Foi-lhe proposta uma segunda leitura para ver se conseguiria melhorar o tempo, tendo gasto, agora, 58 segundos, o que foi muito bom. Saliente-se que o vocabulário do texto era acessível e familiar à aluna. Posteriormente, realizou a atividade da página 25 que propunha questões sobre a compreensão do texto.

Destas, uma era para assinalar as afirmações verdadeiras ou falsas e as restantes para elaborar respostas curtas.

O tempo usado na realização da atividade foi de 25 segundos.

Terminada esta tarefa, foi lembrado à aluna que a letra **x** pode apresentar outras realizações fonéticas como no exemplo **ex = eich**. O professor deu alguns exemplos desta realização: «*expansão*», «*excelente*», «*experiência*» e «*excecional*».

De seguida, foi apresentado à aluna o texto da página 26, *A expedição do Sebastião* – Livro 3 – *Leitura e Calíortografia*, de Paula Teles. A aluna realizou a leitura silenciosa deste, a fim de estabelecer um primeiro contacto com o vocabulário e esclarecer alguma dúvida.

Depois, foi-lhe pedido que lesse o texto em voz alta para fazer um controlo do tempo de leitura.

Verificou-se que a aluna leu 119 palavras em 1m e 10 segundos. Denotou alguma dificuldade nas palavras «*expedito*» e «*extintor*». No entanto, revelou segurança na leitura do texto, procurando lê-lo com expressividade e imprimir-lhe ritmo. Foi-lhe, depois, solicitado que pronunciasse em voz alta as palavras «*expedição*», «*expôs*», «*excelente*», «*expedito*», «*excursão*», «*excessos*», «*extintor*», «*expulsar*» e «*exterior*» e fizesse, depois, a respetiva segmentação silábica.

Posteriormente, foi efetuada uma nova leitura do texto, tendo a aluna lido corretamente todas as palavras em 1 minuto e 4 segundos, o que lhe agradou bastante.

Por fim, foi realizado o ditado dos três parágrafos iniciais do texto (33 palavras), tendo a aluna dado um erro ortográfico «*Munçambique*» por «*Moçambique*».

Como trabalho de casada, foi solicitado à aluna que realizasse as atividades das páginas 27 e 29 do livro em que se encontrava a trabalhar.

Resumo da sessão.

A aluna mostrou-se empenhada na realização das tarefas apresentadas.

Durante o treino da leitura, observou-se que, na leitura do texto em que a letra **x** tinha a realização fonética de **ss** (**x=ss**) não apresentou dificuldades, tendo até lido expressivamente e a um bom ritmo. Na situação em que apresenta outras realizações fonéticas, como no caso **ex = eich**, já demonstra algumas dificuldades de leitura, evidentes nas hesitações e no tempo de que necessitou para ler um texto mais curto.

Confirmou-se mais uma vez que a sua velocidade leitora e a qualidade da leitura melhoram aquando da 2ª leitura.

Em relação à escrita, continua a dar erros ortográficos, independentemente da complexidade da palavra, sendo notório que muitos resultam da dificuldade de discriminação auditiva que evidencia.

Sessão nº 19

Data: 8 de junho de 2015

Horário: 14h20 – 15h05

Esta sessão iniciou-se com a correção do trabalho de casa.

Assim, na questão que propunha que a aluna imaginasse e descrevesse as aventuras do Sebastião e dos amigos, observou-se que esta apenas enumerou um conjunto de ações. Foi-lhe explicado que deveria ter elaborado um texto com uma estrutura bem definida (introdução, desenvolvimento e conclusão) e que privilegiasse o uso de adjetivos e de verbos no pretérito imperfeito do indicativo (conteúdo que já havia sido trabalhado nas aulas de Português).

De seguida, a aluna treinou, em voz alta e com boa dicção a leitura de 15 palavras onde estava presente a sílaba ex (ex = eich).

Por fim, procedeu-se à correção do exercício da página 29 – Sílabas com as diferentes realizações da letra x, tendo a aluna associado corretamente a letra em estudo aos diferentes sons, usando para o efeito um código de cores.

Depois de corrigido o trabalho de casa, o professor informou-a que continuariam a trabalhar no Livro 3 – *Leitura e Caligrafia*, de Paula Teles.

Agora para se estudarem as sílabas com as consoantes **Pl**. Nesse sentido, foi proposto à aluna que enumerasse palavras ilustrativas. Esta referiu «plural», «plátano», «aplicar», «pleno» e «Pluto».

Após esta atividade de motivação, foi-lhe pedido que lesse em silêncio o texto da página 30, *Salvador, o sonhador*. Como não teve dúvidas na leitura do texto, foi-lhe pedido que efetuasse a sua leitura com expressividade e procurando imprimir-lhe ritmo. Verificou-se que o texto de 131 palavras foi lido em 1 minuto, tendo havido hesitação apenas na palavra «perplexo».

De seguida, a aluna pronunciou com boa dicção as palavras que continham sílabas com as consoantes **pl**: «*plasticina*», «*planavam*», «*planetas*», «*perplexo*», «*planetas*», «*plantas*», «*complexos*», «*planos*», «*explicações*», «*planetário*», «*planeta*», «*Plutão*», «*aplaudia*», «*plantel*», «*suplentes*» e «*simples*».

Terminada esta atividade, procedeu a uma segunda leitura do texto tendo, agora, despendido 57 segundos.

Depois destes exercícios de treino da leitura, a aluna respondeu a duas questões sobre o texto e treinou ainda a leitura de 18 palavras que continham sílabas com a consoante **pl** – página 31 – Livro 3.

Resumo da sessão.

Apesar de o ano letivo estar praticamente no final e de o cansaço da aluna ser evidente, esta continua a mostrar-se muito empenhada na realização das tarefas.

Da análise do trabalho de casa, extraiu-se, sobretudo, o facto de continuar a demonstrar dificuldades na organização das suas ideias.

Durante o treino da leitura, mais uma vez, se concluiu que a expressividade tem melhorado e o ritmo aumentado.

Constatou-se, ainda, que a sua velocidade leitora e a qualidade da leitura melhoram aquando da realização de uma 2ª leitura dos textos.

Sessão nº 20

Data: 12 de junho de 2015

Horário: 12h25 – 13h10

Esta foi a última sessão de apoio ministrada à aluna, tendo-lhe sido transmitido que seriam trabalhadas as sílabas com as consoantes **TL**.

Nesse sentido, foi-lhe pedido que desse alguns exemplos, tendo referido apenas «*Atlântico*» e «*atletismo*».

De seguida, procedeu a uma leitura silenciosa do texto *O Salmão Tlim-Tlão*, da página 32 do Livro 3 – *Leitura e Calíortografia*, de Paula Teles.

Como o texto era constituído por oito quadras, predominando a rima e a musicalidade, a leitura decorreu sem problemas. Desta vez, o professor optou por não cronometrar o tempo visto que se tratava da última sessão, não havendo necessidade de lhe criar ansiedade.

Após este exercício de treino da leitura, a aluna realizou os exercícios da página 33 do livro, tendo aí aplicado conhecimentos relativos a formas verbais e realizado mais alguns

exercícios de treino da leitura (dicção) quer de palavras isoladas (contendo sílabas com as consoantes **Tl**) – «*atlas*», «*decatlo*», «*pentatlo*», «*atleta*», «*atlético*», «*atletismo*», «*Atlanta*», «*Atlântida*», «*Atlântico*» – quer de pequenos versos com as palavras semi-escondidas.

Resumo da sessão.

A aluna aplicou-se na realização das tarefas. Leu de forma correta as palavras isoladas que lhe foram apresentadas, assim como o texto selecionado, procurando ser expressiva e imprimir velocidade na leitura.

3.3 Discussão dos resultados

Analisando, agora, o desempenho da aluna evidenciado no decorrer do período de intervenção, (2 trimestres letivos), parece-nos ter havido uma evolução significativa ao nível das competências académicas (leitura e escrita) e pessoais (autoconfiança e autoestima). Para comprovar esta afirmação não dispomos de elementos objetivos e quantificáveis como seria desejável⁵. Contudo, numa pesquisa desta natureza, é legítimo partir das apreciações qualitativas que ao longo do percurso fomos registando, para daí retirar um sentido geral das alterações e concluir pela aproximação e alcance (ou não) dos objetivos inicialmente visados. A nossa perceção foi igualmente corroborada quer pelos pais, que acompanham de perto a vida escolar da Marta, quer pelos restantes professores da turma. Assim, os pais mostraram-se muito satisfeitos com a evolução da Marta, visto que a aluna «adquiriu o gosto pela leitura, treinando-a em casa através de obras que passou a ler por sua iniciativa». Verificaram que a aluna lia com mais expressividade e com maior precisão. Por outro lado, melhorou ao nível da ortografia (menos erros ortográficos). A sua organização passou também a ser uma evidência, na opinião dos pais. Já os seus professores salientaram o facto de a discente estar mais confiante,

⁵ Em anexo são apresentados alguns gráficos com os valores correspondentes ao tempo de leitura e ao nº de palavras corretamente lidas ou mal lidas em cada uma das sessões de trabalho em que tal contabilização estava prevista. Contudo, optámos por não tecer considerações sobre esses dados, já que os mesmos não são comparáveis de sessão para sessão. Com efeito, cada um deles diz respeito a diferentes casos de leitura, cuja dificuldade é, para o leitor disléxico, claramente distinta.

autónoma e participativa (pedia para ler em voz alta). Por outro lado, observaram que o rigor no registo das informações (preocupação com a caligrafia) passou a ser uma realidade. Notaram ainda uma evolução no domínio da leitura (maior fluência e segurança). Em relação à escrita, apesar de ainda continuar a dar erros ortográficos, notaram que passou a ser mais cuidadosa na estruturação das suas respostas.

Comparando com o ponto de chegada e de partida, é para nós evidente que esta aluna passou a mostrar-se mais confiante, mais empenhada na realização das tarefas propostas e mais perseverante para vencer as suas dificuldades. Tornou-se mais participativa e organizada. A ansiedade que inicialmente evidenciava, quer na sala de aula quer nas sessões de apoio, foi-se esbatendo ao longo do ano letivo. O seu ritmo de trabalho também aumentou consideravelmente, sendo, agora, notória a organização e o cuidado com a caligrafia. Verificaram-se ainda melhorias na leitura, sendo cada vez mais fluente e sem hesitações. Em relação à escrita, apesar do progresso, verificam-se ainda alguns erros ortográficos, nomeadamente em palavras que não são de uso tão frequente.

Do nosso ponto de vista, todo este desenvolvimento esteve claramente ligado à implementação das estratégias/ metodologias mencionadas anteriormente. Como será evidente, houve todo um trabalho individual com a aluna que naturalmente terá dados os seus frutos. A forma como o próprio "programa de atividades" foi concebido terá tido um impacto positivo nesse efeito, nomeadamente através de procedimentos como:

- A antecipação de conteúdos para facilitar a aprendizagem por repetição e reequilibrar o seu ritmo de aprendizagem.
- A adequação, da formulação das questões, recorrendo a técnicas de realce – sublinhado, por exemplo – para que a aluna focasse a sua atenção nos aspetos mais relevantes.
- A orientação na leitura de textos e de enunciados, com repetição da leitura em voz alta, pela aluna, procurando-se treinar a velocidade leitora e a seleção da informação.
- O esclarecimento de dúvidas resultantes da leitura e da escrita de palavras simples e de enunciados.
- A associação de fonemas a grafemas.
- A repetição dos conteúdos lecionados/ trabalhados, quando possível, com recurso a mnemónicas, visando a mais fácil memorização;

- O reforço positivo constante para fomentar a autoconfiança.

Também a própria aluna - pela atitude e adesão - terá sido um fator favorecer dos resultados alcançados. Em termos de envolvimento, verificámos que, na sala de aula, a Marta sempre se revelou empenhada e trabalhadora, mostrando interesse em participar. Saliente-se a vontade demonstrada aquando da leitura de textos em voz alta. Por outro lado, é de salientar a sua atitude participativa, gostando de dar as suas opiniões e não se inibindo de intervir. O mesmo se pode dizer quanto à adesão e empenho durante as sessões de trabalho individual, sempre com entusiasmo e preocupação em fazer da melhor forma as tarefas quer na sessão quer as propostas para casa.

Conclusão

Neste ponto, procura dar-se resposta ao problema alvo deste estudo, havendo uma focalização nas dificuldades que foram diagnosticadas na aluna, assim como nas aprendizagens realizadas. Haverá ainda uma alusão ao apoio pedagógico específico que lhe foi dispensado.

No decorrer do presente estudo, foi possível identificar as características disléxicas da Marta, notórias aquando da realização de atividades de leitura ou de escrita.

Em contexto escolar, a Marta é uma aluna bastante empenhada e cumpridora das orientações dadas pelos professores, não tendo havido necessidade de a advertir por motivos de comportamento. O seu estudo é regular e eficaz na generalidade das disciplinas, obtendo, assim, resultados muito satisfatórios.

Em relação aos aspetos emocionais e afetivos, a aluna demonstra ser uma criança alegre e extrovertida.

Na sala de aula, apesar das dificuldades no domínio da leitura, mostrou sempre disponibilidade e vontade de ler em voz alta, não mostrando qualquer constrangimento. Contudo, mostrava, por vezes, alguma ansiedade e frustração quando sentia que a leitura não lhe corria como desejava.

A Marta tem consciência das suas dificuldades na leitura e na escrita, o que não a impede de escrever pequenos poemas ou de pedir frequentemente para ler ou ir ao quadro.

Identificaram-se, ao longo das sessões de apoio individual, e em contexto turma, durante a execução das tarefas propostas à aluna, dificuldades diversas. Observaram-se dificuldades resultantes de confusões de sons, omissões, inversões, entre outras, compatíveis com a dislexia. Diagnosticaram-se ainda dificuldades a nível ortográfico e na interpretação de enunciados escritos.

Face às aprendizagens realizadas pela Marta e às limitações observadas antes e durante o apoio, pode-se deduzir que o desempenho destes alunos (disléxicos) pode oscilar entre os bons resultados e os maus resultados, dependendo muitas vezes dos conteúdos trabalhados e do tipo de apoio ministrado.

Percebeu-se, também, que a Marta mostrava muitas vezes dificuldade em expressar-se oralmente e/ ou por escrito, situação que foi trabalhada durante o apoio.

O apoio foi ministrado no sentido de promover a Leitura (fluência e precisão), a compreensão leitora e a escrita, bem como melhorar a velocidade de realização das tarefas.

Em relação às dificuldades que não são de natureza cognitiva, considera-se que a discente evoluiu bastante ao nível do ritmo de trabalho, da motivação e da autoestima, entre outros aspetos.

Em relação às suas características disléxicas, observaram-se, entre outros aspetos, a existência de um comprometimento nas capacidades de perceção e análise visoespaciais.

No que se refere à memória visual imediata, observou-se um défice ao nível da manipulação fonémica, quer em tarefas de eliminação quer de substituição, entre outros aspetos.

Verificaram-se ainda erros fonológicos, que refletem problemas na decodificação das palavras (confusões) e na orientação espacial destas (inversões). Foi ainda notório um comprometimento ao nível da consciência fonológica.

Apesar das dificuldades evidenciadas, constatou-se que a aplicação de estratégias específicas permitiu à aluna melhorias nos domínios da leitura e da escrita. A automatização de alguns procedimentos, sobretudo na leitura, contribuiu para a sua evolução.

Assim, face ao exposto, o autor do trabalho considera que houve uma evolução significativa da aluna a nível cognitivo.

Para tal, em muito contribuiu o plano de intervenção definido não só no contexto das aulas de Português, mas também através dum trabalho complementar e individual com a aluna. Nesse sentido, foi seguido de perto o Método Fonomímico de Paula Teles, concebido por esta autora para a reeducação de crianças disléxicas. Esta intervenção foi desenvolvida durante cerca de seis meses e o impacto alcançado mostrou-se positivo, de forma mais notória sobre a competência leitora, a escrita e as variáveis pessoais de autoconfiança e autoestima.

Tendo em conta os resultados observados, e refletindo no sucesso alcançado pela aluna alvo deste estudo, não se pode ignorar que alunos com problemáticas de leitura e escrita ganhariam muito com a implementação de estratégias ajustadas às suas reais necessidades. O desafio com que a escola de hoje é confrontada reside no facto de desenvolver uma pedagogia suscetível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas

características individuais.

Como afirma Canário (1992), uma escola mais eficaz dos pontos de vista educativo e social supõe uma mudança de natureza das práticas pedagógicas e a sua diversificação para as adequar a públicos diferentes: a diversidade de alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino e de aprendizagem.

O professor deverá ainda ser um agente estimulante da autoestima do aluno, mas para a promover deverá ser capaz de identificar as eventuais dificuldades deste e ajudá-lo a vencê-las. É ainda notório que o professor tem de ser paciente e compreensivo perante erros cometidos, mesmo que sejam básicos e repetidos.

Para Perrenoud, é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele. Por isso, durante a aprendizagem de determinado conteúdo, se apesar da diversificação de estratégias o aluno continuar a manifestar dificuldade, deverá partir-se para outro conteúdo, que ele apreenda mais facilmente, e dessa forma evita-se que interiorize a ideia de que não é capaz; mais tarde recuperar-se-á o outro conteúdo, quando dominar as competências em falta.

Foi dentro deste conjunto de pressupostos que este projeto foi desenvolvido. E os resultados verificados vêm confirmar que o trabalho diferenciado e individualizado, realizado no respeito pelo aluno, desenvolvido de forma paciente, suportado pela crença no potencial que cada aluno tem para desenvolver, são a via para ultrapassar as dificuldades e alcançar o êxito que escola a todos deve garantir.

Bibliografia

American Psychiatric Association. (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais-: DSM-5*. Lisboa: Climepsi Editores.

Caballo, V. E., & Simón, M. Á. (2005). *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente - Transtornos Específicos*. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Capellini, A. S., & Oliveira, K. T. D. (2003). *Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 113-139.

Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. & Soares, J. V.T. (2004). Consciência Sintática no Ensino Fundamental: Correlações com Consciência Fonológica, Vocabulário, Leitura e Escrita. *Psico-USF*, v. 9, n. 1, p. 39-47, 200. Acedido a 11 de julho de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v9n1/v9n1a06.pdf>.

Capovilla, A. G., & Capovilla, F. C. (2000). *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido a 15 de julho de 2015 em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/PRC/VOL13N1/03.PDF.

Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Montiel, J. M. (2007). *Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar*. *Psico-USF*, 12(1), 55-64. Acedido a 18 de julho de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v12n1/v12n1a07.pdf>.

Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura – Processos Cognitivos, Avaliação e intervenção*. Viseu, Portugal: Psicosoma.

Castro, S. L., & Vasconcelos, M. I. M. G. D. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Citoler, D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matematicas*. Malaga: Aljibe.

Coelho, D. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

DfES (2001). *Guidance to Support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia* (DfES 0512/2001). London: Department for Education and Skills.

Farrell, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas - guia do professor - Estratégias educacionais em necessidades especiais*. Porto Alegre: Artmed.

Fichot, Anne-Marie (1967). *A Criança Disléxica*. Lisboa: Moraes Editores.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshal & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.

Goodman, K. S. (1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*: Eric

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Coleção Universidade Aberta.

Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia - Um Guia para Pais e Professores*. Porto: Porto Editora.

Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing With Dyslexia*. London: Whurr Publishers.

Jardim, W. R. S. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental: Manual da identificação e inversões*. São Paulo: Loyolas.

Johnson, D. J. & Myklebust, H. R. (1983). *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Editora da Universidade.

Kirk, S.A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin, p. 263.

Lima, C. F.; Cameirão, M. L.; Meireles, L. P. & Lucci, A. (2005). *Dislexia no 1º ciclo: Da Atualidade Científica às Concepções dos Professores*. Trabalho de Licenciatura (2005) Acedido a 29 de julho de de 2015 em www.psicologia.com.pt.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. *Cognitive processes in spelling*, 339-353.

Martinez, M. J., Sabater, M. L., Velasco, R., Jabonero, M.; Lopez-Tappero, J. V. & Lopez-Tappero, N. (1984). *Problemas Escolares – Dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid: Editorial Cincel.

Martins, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA

Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.

Murphy, C. F. B., & Schochat, E. (2009). Correlações entre Leitura, Consciência Fonológica e Processamento Temporal Auditivo. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Acedido a 25 de julho de 2015 em http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n1/en_03.pdf.

Nunes, C., Frota, S. & Mousinho, R. (2009). Consciência Fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *RevCEFAC*, 11(2), 207-12. Acedido a 25 de julho de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05>.

Paiva, A. C. S. (2009). *A Consciência Fonológica e as Conceptualizações Precoces Sobre a Escrita na Aprendizagem da Ortografia*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Acedido a 8 de agosto de 2015 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1449/1/2009001383.pdf>.

Patterson, K., Marshall, J. C., & Coltheart, M. (1985). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Pereira, M. A. M. (1995). *Dislexia-Disortografia– Numa perspetiva psico-sociolinguística – Investigação teórica e empírica*. Lisboa: Fundação Calouste- Gulbenkian – JNICT.

Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação* (vol. I). Montijo: You! Books.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Pinto, M. D. G. L. C. (1986). *Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Revista da Faculdade de Letras : Línguas e Literaturas, série II, vol. 3, 1986, p. 69-94. Acedido a 5 de agosto de 2015 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7718/2/2534.pdf>.

Pinto, M. D. G. L. C. (2003). A Dislexia: um tema a várias vozes. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras. Revista da Faculdade de Letras *Línguas e Literaturas*, Porto, XX, II, 2003, 447 – 466. Acedido a 2 de agosto de 2015 em https://www.google.pt/search?q=A+Dislexia:+um+tema+a+v%C3%A1rias+vozes.+Porto:+Universidade+do+Porto+%E2%80%93+Faculdade+de+Letras&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=0SkkVt7SBsGqa_SggqgC.

Rebello, J. A. S. (1988). *Disléxicos e Aprendizagem da Leitura*. Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Schachter, S. C., & Galaburda, A. M. (1986). Development and biological associations of cerebral dominance: review and possible mechanisms. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(6), 741-750.

Serra, H. (Coord.) (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Gaia: Gailivro.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia - Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral - Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Snowling, M. (1985). *Children's written language difficulties: assessment and management*. Windsor: NFER-Nelson.

Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading research quarterly*, 32-71.

Teles, P. (2009). *Dislexia - Abecedário e Silabário - Método Fonomímico, 2ª ed.* Lisboa: Distema.

Teles, P. (2010). *Dislexia - Leitura e Caligrafia - Método Fonomímico, 2ª ed.* Lisboa: Distema.

Teles, P. (2012). *Dislexia - Leitura e Caligrafia - Método Fonomímico, 3ª ed.* Lisboa: Distema.

Torres, R. M. R. & Fernández, P.F. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vaz, J. Pimentel (1998). *Compreensão na leitura: Processos e estratégias para ativação de competências*. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

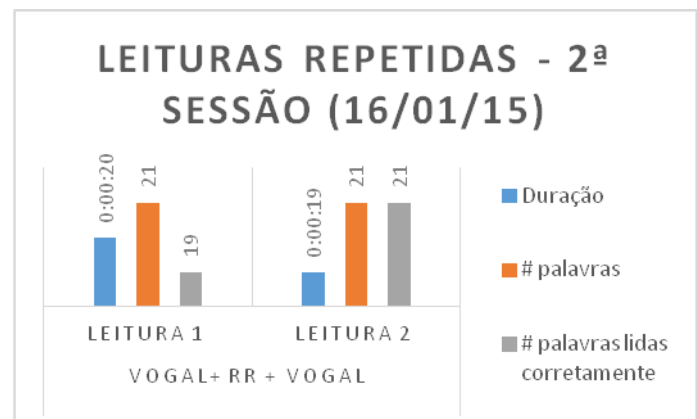
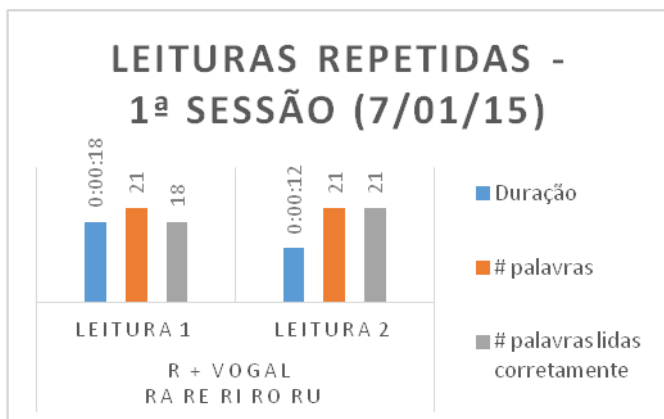
Viana, F. L., & Sim-Sim, I. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

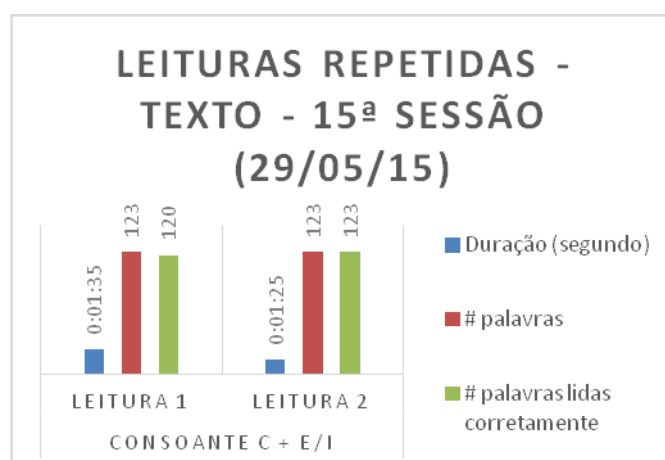
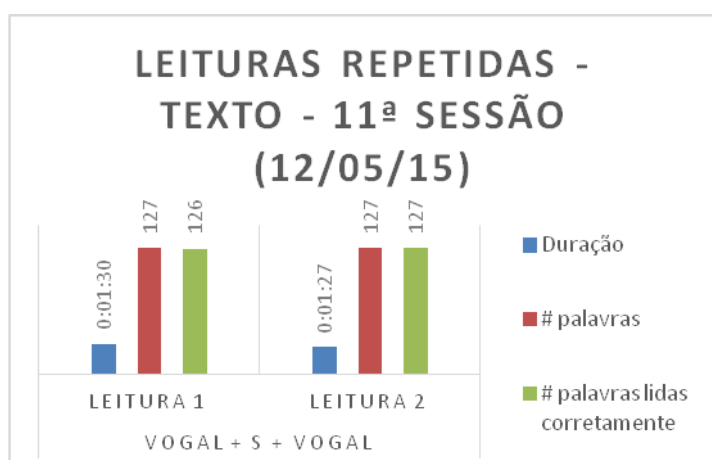
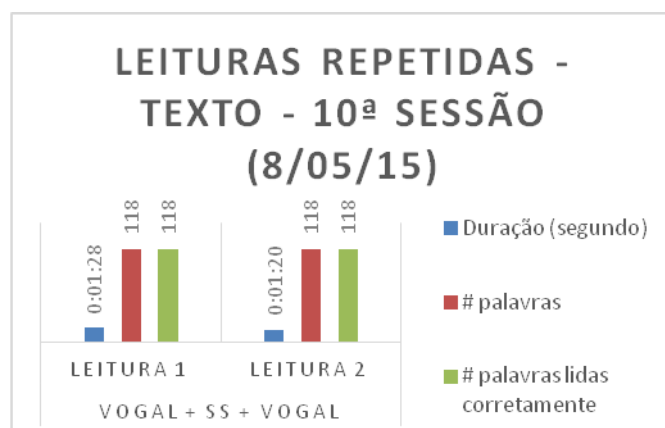
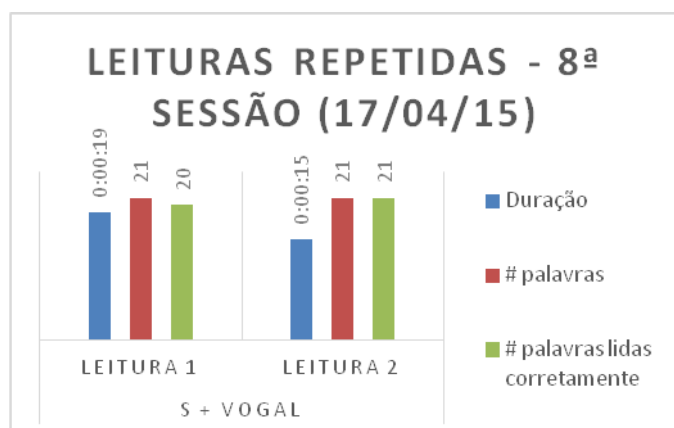
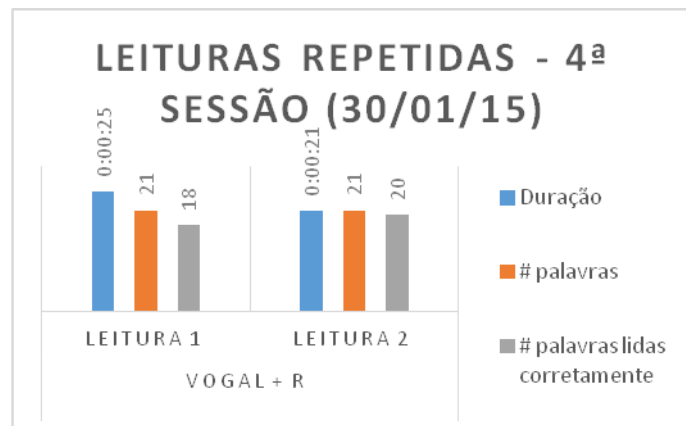
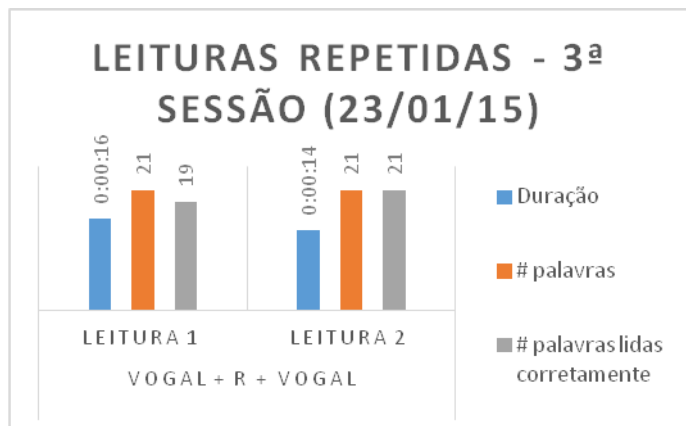
Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ANEXOS

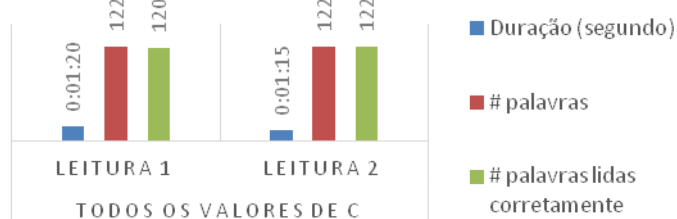
Nota: Os gráficos no anexo apresentado correspondem às sessões de trabalho individual cujas atividades permitiam proceder à contabilização de palavras corretas ou incorretamente lidas e ao tempo demorado no processo de leitura. Assim, nos gráficos, a parte identificada como "leitura 1" traduz os valores do desempenho da aluna no início da sessão; a parte identificada como "leitura 2" corresponde aos valores obtidos depois de o respetivo vocabulário ser trabalhado com o professor/ investigador.

Gráficos 1 – Leituras repetidas

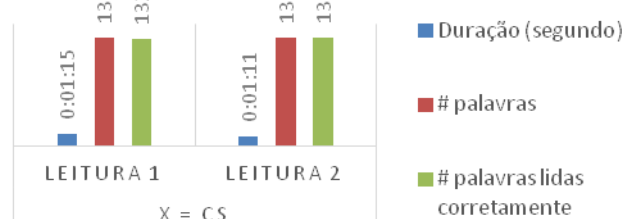




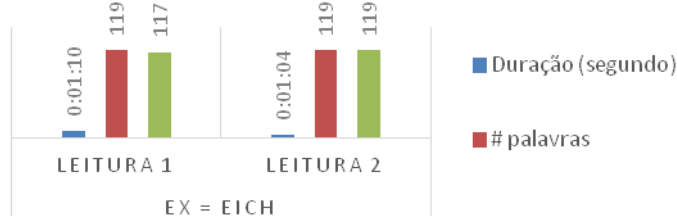
LEITURAS REPETIDAS - TEXTO - 16ª SESSÃO (1/06/15)



LEITURAS REPETIDAS - TEXTO - 17ª SESSÃO (3/06/15)



LEITURAS REPETIDAS - TEXTO - 18ª SESSÃO (4/06/15)



LEITURAS REPETIDAS - TEXTO - 19ª SESSÃO (8/06/15)

